

VOLUME 19
NÚMERO 1
MARÇO 97

Ciências Humanas e Sociais

Revista
UNIMAR
Ciências Humanas e Sociais

ISSN 0100-9354

Revista UNIMAR, Maringá 19(1)/97

SUMÁRIO

LETRAS

<i>Terry Caesar. 'That watery, dizzying dialectic': Brazil in and out of American literature</i> 'Aquela aquática e estonteante dialética': o Brasil dentro e fora da literatura americana	1-24
<i>Thomas Bonnici. The trope of displacement in Ben Okri's short stories</i> O tropo do deslocamento nos contos de Ben Okri	25-39
<i>Lúcia Osana Zolin. A condição social da mulher brasileira e seu modo de representação na literatura: do século XIX ao XX</i> Brazilian woman's social status and her portrayal in literature: 19th to 20th century	41-59
<i>Alice Áurea Penteado Martha. O bovarismo em Lima Barreto</i> Bovaryism in Lima Barreto.....	61-70
<i>Bernadete Zucco e Marlene Maria Ogliari. A força persuasiva do slogan</i> The persuasive power of the slogan	71-84
<i>Odilair Ribeiro Kozan da Silva. O espaço para a formação do leitor crítico</i> The space for the development of the critical reader	85-109
<i>Renilson José Menegassi. A influência do interlocutor na produção de textos</i> The interlocutor's influence in text production	111-125
<i>Renilson José Menegassi. Gíria: linguagem especial de um grupo social</i> Slang: special language of a social group	127-140
<i>Adalberto de Oliveira Souza. A crítica genética</i> Genetic criticism.....	141-152

EDUCAÇÃO

- Neide Arrias Bittencourt. Parceria em educação: em busca de soluções para o estágio supervisionado*
Partnership in education: in search of solutions in supervised professional training 153-166
- Solange Franci Raimundo Yaegashi. Construtivismo e alfabetização: algumas considerações*
Some reflections on constructivism and the early stage of learning..... 167-180
- Aparecida Marcianinha Pinto. O ensino da arte e do desenho no Brasil*
The teaching of art and drawing in Brazil 181-198
- Edmilson Wantuil Freitas de Souza. Escola de qualidade: o controle social através do discurso liberal*
Quality school: social control through liberal discourse 199-213
- Fátima Maria Neves. A utilização do cinema enquanto recurso pedagógico: algumas considerações*
Some reflections on the use of films as a pedagogical device 215-225
- Edmilson Wantuil Freitas de Souza. As raízes históricas do sujeito psicológico na tragédia euripídiana*
The historical roots of the psychological subject in the Euripidean tragedies 227-244
- Jorge Ulises Guerra Villalobos. Olarias em Rio Claro (SP): uma visita aos oleiros*
Brick factories in Rio Claro (SP): a visit to the brickmakers 245-268
- Marlene Gesualdo Cavalli e Lenamar Fiorese Vieira. Estudo da lateralidade em pré-escolares de 4 a 6 anos da Escola Benedito de Souza da Rede Municipal de Ensino de Maringá-PR*
Study of handedness in 4-to-6-year-old preschool students in *Benedito de Souza* school 269-279

FILOSOFIA

- Marcelo Fabri. Edmund Husserl e a busca da verdade: notas sobre as *Investigações lógicas**
Edmund Husserl and the search for truth: some notes on *Logical Investigations*..... 281-298
- Ademar Heemann. A valoração ética sob um novo olhar*
A new approach to ethical valuation 299-309

HISTÓRIA

- José Flávio Pereira.* José da Silva Lisboa: um economista político controverso, mas esquecido
José da Silva Lisboa: a controversial political economist 311-331
- Sezinando Luiz Menezes.* O Padre Antônio Vieira e a luta pela transformação da sociedade portuguesa no século XVII: a tributação, a guerra, a ciência e o papel social da nobreza
Antônio Vieira and the struggle for transformation of Portuguese society in the 17th century: taxation, war, science and nobility's social role..... 333-350
- Itamar Flávio da Silveira.* Algumas considerações sobre a gênese do pensamento anti-liberal
Some reflections on the genesis of the antiliberal thought 351-365

ECONOMIA

- Amália Maria Goldberg Godoy e Leônidas Geraldo Ehlert.* O novo padrão de desenvolvimento e o projeto brasileiro
The new pattern of development and the Brazilian project..... 367-389

ADMINISTRAÇÃO

- José Paulo de Souza.* Administração de serviço de apoio à pesquisa em universidades e programa de qualidade total: análise do caso da Universidade Estadual de Maringá e uma proposta de gerenciamento
Administration of support service to the research in universities and total quality program: case study of Universidade Estadual de Maringá and a proposal of management..... 391-408

Revista UNIMAR
Ciências Humanas e Sociais
Volume 19 (1)/1997

FUNDADOR:

Reitor: *José Carlos Cal Garcia*

GESTÃO:

Reitor: *Prof. Luiz Antônio de Souza*

Vice-Reitora: *Prof^a Neusa Altoé*

SUPERVISÃO:

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

.Prof. Erivelto Goulart

SUPERVISÃO EDITORIAL:

.Prof^a Maria Suely Pagliarini

CONSELHO EDITORIAL:

.Prof. Erivelto Goulart

.Prof^a Maria Suely Pagliarini

.Prof. Antonio Carlos Saraiva da Costa

.Prof. Fábio Amodêo Lansac Tôha

.Prof^a Verônica Regina Müller

.Prof. Nilson Evelázio de Souza

.Prof. Eduardo Augusto Tomanik

.Prof. Wanderley de Paula Barreto

.Prof. José Tarcísio Pires Trindade

DIVISÃO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA-PPG:

.Maria José de Melo Vandresen

DIAGRAMAÇÃO E COMPOSIÇÃO:

.Editora da Universidade Estadual de Maringá (EDUEM)

DIVISÃO DE EDITORAÇÃO:

.Marcos Kazuyoshi Sassaka

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA:

*.Juliano Rodrigues Lopes
.Marcos Cipriano da Silva*

REVISÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E INGLESA:

*.Prof. Apolo dos Santos Silva
.Prof^a Jacqueline Ortelan Maia Botassini
.Prof. Jorge Júnior do Prado
.Prof. José Hiran Sallée
.Prof^a Mariângela Peccioli Galli Joanilho
.Prof. Salvador Piton
.Prof. Silvestre Rudolfo Böing*

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA:

.Ivani Baptista

IMPRESSÃO E ENCADERNAÇÃO:

.Imprensa Universitária - UEM

CORRESPONDÊNCIA:

*.UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Divisão de Divulgação Científica
Av. Colombo, 5790 - Câmpus Universitário - 87020-900
Fone: (044)261-4253
E-mail: ppg@uem.br
Maringá-Paraná-Brasil.*

Revista UNIMAR, V. 1 - 1974 -

Maringá, Universidade Estadual de Maringá.

Trimestral

Mudança de periodicidade e numeração:

1(1), 1974; 1(2), 1976; 1(3), 1977; 2(1), 1978; 2(2), 1979;
2(3), 1980; 3(1), 1981; 4(1), 1982; 5(1), 1983; 6(1), 1984;
7(1), 1985; 8(1), 1986; 9(1), 1987; 10(1), 1988; 11(1), 1989;
12(1), 1990; 12(2), 1990; 13(1), 1991; 13(2), 1991; 14(1),
1992; 14(2), 1992; 14(Suplemento), 1992; 15(1), 1993; 15(2),
1993; 15(3), 1993; 15(Suplemento), 1993; 16(1), 1994;
16(2), 1994; 16(3), 1994; 16(Suplemento 1), 1994;
16(Suplemento 2), 1994; 16(Suplemento 3), 1994; 17(1),
1995; 17(2), 1995; 17(3), 1995; 18(1), 1996; 18(2),
1996; 18(3), 1996; 18(4), 1996.

1. Pesquisa. 2. Ciência. 3. Cultura.

CDD - 001.43

Solicita-se permuta - Exchange requested

A Revista UNIMAR possui indexação seletiva no Index Medicus Latino-Americano, C.A.B. International, MLA International Bibliography, Institut des Hautes Etudes de L'Amérique Latine, Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASES), Aquatic Sciences and Fisheries Abstracts, Periodica, International Medieval Bibliography, Biosis (U.K.), Zoological Record, Ulrich's International Periodicals Directory, Sociological Abstracts, Linguistics & Language Behavior Abstracts e Tropag (Royal Tropical Institute).

Revista UNIMAR 19(1):1-24, 1997.

**'THAT WATERY, DIZZYING DIALECTIC': BRAZIL
IN AND OUT OF AMERICAN LITERATURE**

Terry Caesar*

ABSTRACT. The subject of the following discussion is the significance of the representation of Brazil in American literature. The significance has to do with the use of a peculiar idea of Brazil in order to construct an American national identity. For Americans, Brazil has primarily been important for what it suggests about nature and race - but not the landscape of either of these things as they actually are to Brazilians. Instead, nature and race have been located in Brazil by American writers in order to sustain the imaginative coherence of America as a national project.

Key words: American literature, Brazil, nature, race, nationality, identity.

**'AQUELA AQUÁTICA E ESTONTEANTE DIALÉTICA': O BRASIL
DENTRO E FORA DA LITERATURA AMERICANA**

RESUMO. O assunto da seguinte discussão é o significado da representação do Brasil na literatura americana. O significado está relacionado com o uso de uma idéia peculiar sobre o Brasil, a fim de construir uma identidade nacional americana. Para os americanos, o Brasil tem sido importante, primeiramente, por aquilo que ele sugere sobre natureza e raça, mas não a visão panorâmica dessas coisas como são encaradas pelos brasileiros. Ao invés, natureza e raça têm sido localizadas, no Brasil, por escritores americanos, a fim de sustentar a coerência imaginativa dos Estados Unidos como um projeto nacional.

Palavras-chave: literatura americana, Brasil, natureza, raça, nacionalidade, identidade.

PART ONE

*"It's awful to think I'll probably be regarded as some sort of
authority on Brazil for the rest of my life."*

* English Department, Clarion University, Clarion, Pa. 16214. USA.

Correspondence to Terry Caesar.

Received 09 October 1996.

Accepted 07 February 1997.

*-Elizabeth Bishop to Robert Lowell, while rewriting her introduction to the **Anthology of Twentieth Century Brazilian Poetry** (quoted in Millier, 424)*

In Nella Larsen's novel, **Passing**, the successful physician husband of the narrator, Irene Redfield, is apparently as well adjusted to his society as she is. There is only one problem. When a friend suggests that some women patients might prove to be tempting to her husband, Irene replies: "Brian doesn't care for ladies, especially sick ones. I sometimes wish he did. It's South America that attracts him" (173). Later "South America" turns out to be, specifically, Brazil. "That strange, and to her fantastic, notion of Brian's going off to Brazil," Irene thinks to herself, "which, though unmentioned, yet lived within him; how it frightened her, and-yes, angered her!" (187).

Writ small in Larsen's novel are the constituent elements of the representation of Brazil in the whole of American literature. The country tends to be elided into the continent. Furthermore, some desire for it goes, precisely, unmentioned; Brian never speaks directly to his wife about Brazil. It is not clear if Brian wants to visit or to emigrate. What is clear is that Brazil enters **Passing** as an erotic provocation, and abides as a challenge to American identity. "For she would not go to Brazil," reflects Irene. "She belonged to this land of rising towers. She was an American. She grew from this soil, and she would not be uprooted" (235). The link between sex and nationality is provided by race.

Brian's own "discontent" about being an American is a racial one, which is expressed in **Passing** according to a sexual script. His desire for Clare Kendry - whose own discontent at successfully "passing" as white arises from her increasing need "to see Negroes, to be with them again, to talk with them, to hear them laugh" (200) - is plotted as equivalent to his desire for Brazil. There is no difference between "going off" to Brazil and going off with Claire. Both acts are comprehended in the novel as the same version of betrayal.

Just so, few countries ever represented under their own name in American literature have been as decisively different from the national imaginary as Brazil. Brazil has not of course been a major foreign country "in" American literature. It is not nearly so significant as any of the European countries - one thinks of Italy in Hawthorne and James, Spain in Hemingway, or even Greece in the poetry of James Merrill. There is no one outstanding instance of Brazil in any American narrative as there is of

Malta in Thomas Pynchon's *V.* And yet the presence of Brazil is not so insignificant as, say, that of Venezuela, Thailand, or Nigeria. Why focus on Brazil? Because the country occupies a most peculiar location - neither too large nor too small - inside American literature from which it might be possible to investigate the degree to which this inside in fact has been constructed of outsides.

I need to be very clear about my purpose. In the following discussion I do not propose to trace every single reference to Brazil in American literature, ranging from trivial ones in major authors (there are three uses of the word, "Brazilian," in Whitman) to major ones in trivial authors (see, for example, Brown on Evelyn Scott). The following three texts will suffice: Peter Matthiessen's *At Play in the Fields of the Lord* (1965), the poetry of Elizabeth Bishop, especially in her volume, *Questions of Travel* (1965), and John Updike's *Brazil* (1994). In a sense, I want to investigate why, so late in his tradition, such a knowing author as Updike would give his very American novel the name of another country, if not to lay bare how one name his own country has always had is that very country.

Brazil - I will argue - has only nominally functioned as an Other in American literature. "[M]ulticultural study," writes Gregory Jay in a well-known critique of the false totalities of "American" literature, "should put people into a dialogue with their Other - with the subjects that have historically formed the boundaries of their cultural experiences" (266). Foreign countries, however, do not by definition constitute such dialogic subjects. Instead, they comprise entities which might be expected to function better than marginalized ethnic groups inside the country as muted Others in the construction of national literatures; no dialogue, after all, has to be entered into with foreign countries. And yet, because no dialogue need be attempted, foreign countries in fact function in national identity as unproblematic versions of the Same¹. Brian's "Brazil" can be a happy solution in *Passing* to American racism because Brazil cannot answer back.

In a final section of this paper, I want to consider the curiosity whereby the dualistic uses to which Brazil has been put in American literature contrast so markedly with the hybrid uses to which America has been put in

¹ See Gutman for examples of how various countries, ranging from Bulgaria to South Africa, remake the subject of American literature according to their respective national needs. Mathy provides perhaps the fullest study of this process in another country. "Judgments passed on the United States *from* France," he writes, "must be read as discourses *about* France" (7) Mathy identifies six major types of discourse in the twentieth century, and seven "narrative constructions."

Brazilian literature. Renata Wasserman speaks of “the characteristically Brazilian creation of a national cultural identity out of a patchwork of ‘influences’ that refuses nothing and transforms everything” (189-90)². The American representation of Brazil, in contrast, is ultimately an example based on refusal, and I will maintain that it suggests a real limitation to recent studies urging expanded notions of “American” identity, beyond geopolitical boundaries, embracing both South and North America. (See especially Cheigney and Laguardia, Firmat, Fitz, and Saldivar.) My feeling is that such notions easily leave what Amy Kaplan refers to as “the old paradigm of unity” intact, while failing to grant how wholly it has been the product of “political struggles for power with other cultures and nations” (15) - even if, in the case of Brazil, the struggle has taken place in an abstract realm, with each nation's borders in terms of the other remaining unchanged.

But first let me set out how Brazil is represented in the American text. In the first section, I will discuss the representation of nature in Brazil, and in the second section, the representation of race. Nature and race comprise almost the exclusive subjects of the American text of Brazil (although this claim is somewhat complicated by the distinctive, deeply inward example of Elizabeth Bishop). We need to understand why this is necessarily so. My argument will not be that the landscape and the racial profile of Brazil in American literature have nothing to do with these subjects as they “really” are, either in Brazilian literature or in Brazil itself. My point will instead be another: the presentation of these subjects in American literature has everything to do with American literature, and the kinds of differences with itself in terms of other countries that it needs to generate in order to sustain imaginative coherence as a national project.

1.

At the conclusion of an unusually searching review of *Brazil*, the *TLS* reviewer, Tom Shone, asks the following questions of Updike: “What need for magic realism has a writer whose own home-grown realism is conjuring trick enough? He has written a rousing panegyric to youthful passion, but why did he have to leave all his cynicism at home to do it?” By setting

² Wasserman's reference is to Roberto Schwarz's highly influential essay, “Brazilian Culture: Nationalism by Elimination,” available in English in the volume, *Misplaced Ideas*. See also Sergio Bellei's development of Schwarz, “Brazilian Culture in the Frontier.”

Updike's motivation in a larger context of American writing about Brazil, an answer to these questions can be suggested: Brazilian nature provides fresher, larger, more fundamental energies with which an American writer can conjure. Brazil is presented in **Brazil** as full of optimism about itself. For example, Cesar - one of the gunmen in the employ of Isabel's father who wants to improve himself by becoming a tour guide - speaks of "the fabled Amazon.... which will become a tourist attraction in its own right, as the world runs out of space. Only Siberia and the Sahara can rival Brazilian vastness, and they have deplorable climates" (68).

Much as he would avail himself of this vastness, Updike tries to refuse to romanticize Brazil. **Brazil** only gradually moves from the coastal cities of Rio de Janeiro and São Paulo into the interior, and then to the state of Goiás, in which, once outside the capital of Brasilia, "the landscape itself, where wire-fenced fields did not interrupt the onrolling dry uplands, was itself like a tawny hide, repellent to scratches and water, full of scars and pale scuff-marks" (112). Nonetheless, by the time the young lovers reach the plateau of Mato Grosso, the sky becomes vast, "as if God had breathed a sigh of relief and given up the intense labor of Creation," and amid a nature full of stingless bees, roaring jaguars, and a myriad of colorful birds, we read of how "man resumed his lowly place in the churning struggle, the ocean of hungry protein, the frothy delirium of predation" (146-47).

This same note of a mysteriously *primal* land appears recurrently in the American text of Brazil. Brazilian nature astonishes, still full of its original power, still so vivid as to appear to disdain human presence. The idea of Brazil *as* nature, pure and simple, is so pervasive that Elizabeth Bishop's tourist, for example, about to disembark her boat after eighteen days at sea in "Arrival at Santos," the introductory poem in **Questions of Travel**, sees "a strange and brilliant rag" and thinks: "So that's the flag. I never saw it before./I somehow never thought of there *being* a flag" [CP, 89]. In the next poem, "Brazil, January 1, 1502," we read of nature as thick and brilliantly colored as the first Portuguese eyes must have seen it, "fresh as if just finished/and taken off the frame" CP, 91].

Of course there is a frame - here inscribed from Kenneth Clark's **Landscape into Art**, a book cited as the epigraph to Bishop's poem. Similarly, Updike's "Afterword" to **Brazil** carefully acknowledges the authority of Bishop herself, among others, ranging from Euclides da Cunha and Claude Levi Strauss to two guidebooks. American writing about Brazil is nothing if not self-conscious, almost purchasing its own wonderment by

paying a literary or scholarly debt. In **At Play in the Fields of the Lord**, the framework is religious. Hence, Matthiessen's novel is particularly compelling when it dramatizes examples where nature is subjected to a frame dispute, as when Hazel, the wife of one of the missionaries, worries from her canoe about the black crocodiles she cannot see, or refuses to "trust" some vegetation her husband offers her as familiar, and finally lapses into "dejection" while her young son exclaims at the colorful birds (138-39). This is nature too different from her own text.

"O difference that kills," cries Bishop's speaker in "Song for a Rainy Season," "or intimidates, much/of all our small shadowy/life" [CP, 101]! The basic image of Brazil in American literature is not of Brazilians, or of their social, cultural, and political history. Instead, it is of their land and its great difference - presumably from another nature more open, less predatory, more manageable and less sensual. In Bishop's poem, the difference is specifically between the present and an imagined "later era," when the "dim age" of water may be no more. Then the great rock will be bare, and waterfalls will "shrivel/in the steady sun" [CP, 102]. Therefore, the difference is not so much a matter of historical time as of a logic within nature, whereby the fecundity of "blind" drops of water or of owls searching for frogs who are themselves "shrilling for love" may simply one day become dried up, as if out of its own ignorant energies.

The speaker in "Song for a Rainy Season" wants to rejoice in the presence of these energies, much as she fears them, and their loss. In the same sense, Updike's young lovers in Mato Grosso, after their guide has been killed and their children taken by Indians, experience the period of their most intense physical passion, while reduced to fevers and hallucinations because of eating poisonous berries. "Since they had little food, fucking became their food. Since they were lost, their bodies became their mutual destination, their only home" (159). Brazil is primal in the American text because nature ultimately offers a virtually timeless experience of undifferentiation: life and death become intermingled, while hunger ceases to be separate from sexual desire, and a rainy season is seen (as it is before Tristão and Isabel are rescued from Mato Grosso) in terms of drought.

This experience is so crucial that it ceases to matter to the American writer that Brazil is Brazil-considered as a polity or a civic entity. What matters is that Brazil include the Amazon - or rather vice versa. Without the Amazon there simply *is* no American imagination of Brazil. (The area is more contested in the Brazilian imagination; see Maligo.) The vast area is

easily comprehended as a geographical and ecological country of its own. Moreover, the Amazon can be represented as a relief from the social and political claims of nationality itself. This is the reason Lewis Moon, and his sidekick, Wolfie, are in Madre de Dios, the fictional Amazonian village, at the beginning of *At Play in the Fields of the Lord*, and it is also the reason, I think, why, although Tristão and Isabel do not escape nearly this far north in **Brazil**, we are told by Updike's knowing narrator that at one point they have crossed "to the land of Paressi, where the streams are tributary to, a thousand miles to the north, the Amazon" (162).

However, the Amazon is not very significant to the poetry of Elizabeth Bishop. Much in contrast to Matthiessen and Updike, Bishop's work is instead unrivaled in American literature by her concern with the texture of Brazilian urban and even provincial life. We might expect no less on the part of someone who lived in the country for over fifteen years, wrote a book about it for *Life* magazine, translated one of its minor classics, edited as well as partially translated an anthology of its modern poets, and included some of her translations of major Brazilian poets in an edition of her own collected poems. Both her poems, "Manuelzinho" and "The Burglar of Babylon" are witty, incisive exercises in social imagination as well as poetic perspective and personal voice. Given all this, it is the more remarkable that in Bishop's most direct, extended treatment of the Amazon, "Santarem" (uncollected at the time of her death), she would fix on the same sort of provocative, undifferentiated moment of Brazilian nature that occupies the center of the American imagination of Brazil.

At the conflux of the two great rivers, the Tapajós and the Amazon, Bishop's speaker glosses the drama of difference only to dismiss it:

*Even if one were tempted to literary interpretations such as:
life/death, right/wrong, male/female
-such notions would have resolved, dissolving, straight off in
that watery, dizzying dialectic.[CP, 185]*

What to make of this dialectic? To the end of the poem - where a retired Dutch tourist stares disapprovingly at an empty wasps' nest that the speaker has admiringly accepted as a gift from a local pharmacist - its meaning is not clear, except as a spectacle of sheer otherness. Susan McCabe concludes her chapter on Bishop's Brazilian work with the following statement: "All of Bishop's 'Brazil' poems posit the limitations in our ability to know and understand otherhood. This position, I think, is a political one that demands that we review and question our methods of

travel, that we realize that we occupy, for the most part, imagined places” (191). (For a more pointedly politicized reading of Bishop's Brazil, see Erkkila.) I would put the matter somewhat differently. Bishop's poems dramatize a characteristic American demand that we rewrite our limitations against the background of another country where they can be resolved, simplified, and renewed. In this sense, the Other becomes another version of Same - here with the beauty for the spectator to behold of something incipiently dialectical vertiginously sublated back into itself.

For Americans, the imperative for such rewriting is a national project. Notwithstanding the immensely greater local sophistication of her poetry, Bishop is not different concerning Brazil from Matthiessen or Updike, or any other American writer. As Victoria Harrison writes, at the outset of her chapter on the poet and Brazil, “Bishop was first an American, who never abandoned her primary literary, political, and personal allegiance to things American, even as she embraced her Brazilian home” (143) We might consider a particularly striking moment from the recent edition of her letters (unavailable to Harrison), when Bishop writes to Robert Lowell as follows: “But I worry a great deal about what to do with all this accumulation of exotic or picturesque or charming detail, and I don't want to become a poet who can only write about South America. It is one of my greatest worries now - how to use everything and keep on living here... and yet be a New Englander herring-choker bluenoser at the same time” (383-84).

Bishop's worry registers the same conflict that the *TLS* reviewer explicitly questions Updike about, or that Matthiessen's character in effect questions his whole novel about. “South American” nature is all very well. (Interestingly, Bishop here substitutes the continent for the country, contrary to her usual habit.) It is particularly attractive because so wholly, vibrantly itself, contained within its own energies. Yet it is not American nature, if only because this other nature needs to be *judged*. (Bishop's self-characterization is very telling.) Perhaps most temptingly yet suspiciously, this other nature suggests to the writer the need for no sort of dialectical solution, because dialectical force just appears to dissolve, and require only that it be celebrated for its power and mystery.

In their introduction to a volume of comparative studies between the United States and South America, Bell Gale Chevigney and Gari Laguardia summarize the difference between “Spanish American” and U.S. writers with respect to nature. The latter “confronts nature - however wild - as a space destined to fuse with the American self as it inevitably actualizes its predestined dreams.” The Spanish American, on the other hand, “shies away

from an unmediated encounter” (10). This other nature is most emphatically not an extension of the self, and tends instead to constitute an alien rebuke of self. Furthermore, Chevigny and Laguardia state, in the Spanish American text, “before the self can be fused with place, recognition must be given to history and process” (11)³.

It is precisely this recognition that the American writer, confronting Brazil, is anxious to withhold; history and process are back home, not abroad. Hence, the choice of Brazil in the first place, as well as the recourse to the Amazon. In Brazilian nature, magic remains possible. New names for things are necessary, surprising twists of plot become believable. The profusion of the setting contains multitudes, and, most important of all, resolves contraries. Therefore, we read thus of Updike's young lovers: “Up, down, aggressive, passive, dominant, submissive, hostile, tender - Tristão and Isabel oscillated luxuriously among contraries, and gave each other the gifts of physical exhaustion and of a drowsy oneness with the universe” (210). By this point in **Brazil** they have exchanged the color of their skin. Another way to put the significance of Brazil in American literature would be to say that in Brazil, even if life is black and white, it does not have to be black and white in the same way.

2.

At the conclusion of **At Play in the Fields of the Lord**, Lewis Moon is alone. In a canoe, and infected with the same malaria as that of the Indians he has tried to live among, he has at least escaped the soldiers, although he has had to kill Aeore, one of the great warriors of the Niaruna tribe. We read of Moon as follows: “He felt bereft, though of what he did not know. He was neither white nor Indian, man or animal, but some mute, naked strand of protoplasm” (372). A “halfbreed” in American terms, there appears to be no category for Moon in Brazilian terms. The narrative has subjected him to the experience of rebirth as a Brazilian Indian, only to plunge him finally into the experience of something so primal that the

³ Chevigny and Laguardia go on to cite Jehlen, who in **American Incarnation** compares the Argentine writer, Domingo Faustino Sarmiento, with Thomas Jefferson, in order to demonstrate how impenetrable nature is to Sarmiento, whereas it is always equal to Jefferson's measure. It is not my intention here to try to offer any sort of discussion of nature in Brazilian literature, although the founding moment might be mentioned, when the Portuguese planter Ambrosio Franando Brandão beholds the land in 1618 and immediately begins to celebrate its sheer fertility, whereby any stick thrust into the ground bears fruit, and fish jump into canoes “by themselves” (16, 30).

condition exists beneath the human; the remainder of the paragraph compares the man to a beetle, a fish, and a vulture.

Moon, the main character of the novel, is part Indian so that the narrative can explore race. The question (not to say the scandal) of race is the difference of difference in the American text of Brazil - the one that sponsors the rest, motivates the narrative, and persists beneath the play of contraries. **At Play in the Fields of the Lord** tests whether the racial oppositions of American society can be unified in the Brazilian jungle. That is, can the American fact that Moon is part Indian be converted into the Brazilian fact that he can become all Indian? And if he cannot, why not? The answer turns, as we might expect, upon a dream of sexual desire. If the dream cannot be realized in the narrative - any more than it can in Larsen's **Passing** - it can be represented.

The imaginative center of the novel, I would argue, occurs when Moon, dressed as a Niaruna, appears before Andy Huben, the wife of the leader of the Christian mission, while she suns herself after a swim, naked. He comes toward her - as she describes afterward (thereby displacing the immediacy of the encounter) to her husband's associate, Martin Quarrier. She confesses that she desired the "naked" man, "because he belonged there where he was, with the fish and the leaves and the sun, with that emerald bird. For the first time the jungle seemed like paradise, bugs, heat, mud, and all, and he was part of the jungle, he was beautiful. And I was beautiful" (259-60). The Indian touches her. But, despite her desire, she pushes him away.

Quarrier assures Andy - correctly - that the Indian was in fact Moon. So the dream of desire for a generic man, who in the narrative could only be an Indian, is transformed into the reality of desire for a specific man, who is in fact only half Indian, and an American. The very jungle that makes the idea of paradise possible simultaneously reveals its division, not only in religious terms (Andy sneers to Quarrier that her "immortal soul" was saved) but in racial ones. Andy remains white. Moon remains colored - a "red nigger," as he remembers being called back home (90). The differences that keep the two apart in their own society prove impossible to set aside in a foreign one, despite the absence of any society at all here in the jungle, or at least some code with strong interracial prohibitions.

In her study of exoticism in Brazilian and American literature, **Exotic Nations**, Renata Wasserman writes at one point that the figure of "the exotic" is to be distinguished from what she terms "the complete other; it is the acceptable, complementary, renewing other. The exotic mediates

between the defining self and a more radical otherness, which at the limit would fall outside the grammar of the defining discourse" (13-14). It may be the case, though, that in its *erotic* form the exotic already stretches the limit, because this form aims - across transgressive boundaries - at completion. Certainly the meeting between a disguised Moon and a secretly ardent Andy in **At Play in the Fields of the Lord** has the character of a transgression, albeit one that can only be fully explicated by re-transposing the conflicts onto an American scene, where they become the stuff of racist fantasies about miscegenation⁴.

Even in Matthiessen's narrative, Moon himself is so radically incomplete that his own idealized desire for Andy exists in distinct counterpoint to his lack of any particular desire for Pindi, the woman of the Niaruna, with whom he copulates (and who eventually bears him twins, one of whom she promptly kills). At one point, weaving through the ruins of a violent, drunken feast, Moon is repelled by the torpor of the Indians, whose faces stare up at him "like so many daemoniac masks.... But the smell was no smell of evil but only of moral exhaustion, of the renewed and endless and irremediable failure of the Nairuna to escape their doomed flesh, as their legend promised, and dance away to the sky" (276). One way to understand this moment is speculate that to an inflamed Christian - not to say Puritan - imagination the Niaruna are not erotic enough. Exotic, yes. But for them to be erotic their flesh would have to be whitened.

Such a transformation is the very one undertaken in Updike's narrative, when Isabel goes to a shaman, has her skin ceremonially blackened, and

⁴ For a fine study of such fantasies, as they work themselves into an American writer, see Sundquist, who, while discussing **Absalom, Absalom!**, cites at one point the following passage in the work of a Mississippi "sociologist": "Hybridism is heinous. Impurity of races is against the laws of nature. Mulattoes are monsters. The law of nature is the law of God" (111). Sundquist's point - once more - is that Faulkner's own tortured imagining about the issue of miscegenation is complicit with such racism. The dream of American writing about Brazil is to avoid such complicity, and to become "innocent" in ways free of the "lost innocence" of Southern history, which, as Sundquist repeatedly writes, can only be betrayed (see 158 especially). In his chapter on miscegenation in the literature of the Americas, Fitz at one point contrasts James Baldwin's **Another Country** with Jorge Amado's **Tent of Miracles**, and remarks that "in the Brazilian novel, miscegenation is not merely accepted but espoused, even lauded, as the logical result of the victory of love and freedom over hate and repression" (76). Such an espousal is difficult to imagine in an American novel. Fitz's more unexceptional conclusion is simply that, while few could argue "the theme of miscegenation is unique to the New World, one can argue that miscegenation has always been a vital, if rarely pacific, part of the American experience" (94). For a very Brazilian as well as very idealistic statement about the political and social value of miscegenation, see the statements of the Brazilian critic, Silviano Santiago, quoted in Bellei's "Brazilian Culture in the Frontier," 58.

returns to the bandit encampment to find the skin of Tristão now white. From a racial point of view, it would be too facile to claim, as the *TLS* reviewer does, that Updike is merely enjoying a holiday from cynicism. By assuming temporarily a “magic realist” mode, **Brazil** accomplishes something the strictly realist mode of **At Play in the Fields of the Lord** cannot: a genuine confounding of racial difference-according to American standards. Of course the union of Tristão and Isabel must then be taken as more transgressive than it in fact is carefully presented in the book, according to Brazilian standards (whereby the problem with the couple is more a question of class than race).

One of the things that Updike's narrative confounds is the hopeless split between flesh and spirit, or between unredeemed sex, coded black, and redeemable desire, coded white. We read, for example, of black Isabel now reborn to white Tristão thus: “Her whole body seemed leaner and knobbier, its bulges and recesses more emphatic, now that she was no longer the color of clouds and crystal but that of earth, of wet smooth wood, of glistening dung. Now he could without difficulty think of Isabel as a digestive system on legs, that needed to shit and liked to run, taking a mild joy in motion and defecation much as he did” (206). This “difficulty” is precisely the one faced by Moon, who can only regard Pindi in such crude physical terms. If the plot of **At Play in the Fields of the Lord** could be loaned to the plot of **Brazil**, it would be as if Moon was now free to have sex with Andy, after she had been changed into Pindi.

As it is, Matthiessen's narrative keeps the two women apart for the same reasons Updike's narrative fuses them into one, through the “magic” of a racial substitution. Much of what it is possible for an American writer to imagine about race in terms of another society - namely, a more fluid interrelation between the races - is dramatized by this substitution. But not all. The racial polarization of **Brazil** represents a purely American imagining of the matter which appropriates a putatively freer Brazilian reality without incorporating any of its resistance.

Of course not incorporating any resistance is the point of the imagining, whose limits I will explore in the second part of this article by contrasting to both Matthiessen and Updike's narratives a newspaper article Bishop (whose poetry is for the most part indifferent to the subject of race) once wrote about Brazil. We will discover that this episode strikingly illustrates the following: what is possible for an American to represent about race in

terms of Brazil is at the same time not possible for a Brazilian to allow an American to represent.

PART TWO

At the conclusion of an article on Rio de Janeiro's quatercentenary for the **New York Times Magazine** of March 7, 1965, Bishop attempted to contrast the self-consciousness of American race relations with the unself-consciousness of Brazilian race relations. She gives the following description of a billboard that showed a young Negro cook, overcome by her pleasure in having a new gas stove, leaning across it toward her white mistress, who leaned over from her side of the stove as they kissed each other on the cheek.

Granted that the situation is not utopian, socially speaking, and that the advertisement is silly - but could it have appeared on billboards, or in the newspapers, in Atlanta, Ga., or even in New York? In Rio, it went absolutely unremarked on, one way or the other. (quoted in Harrison, 167, see also Millier, 362-65).

Upon publication of the article, however, a Brazilian critic *was* moved in a Rio newspaper to remark, charging that the very unself-consciousness Bishop was praising was in fact an example of racism of her part, simply by noticing the billboard as a racial text, as well as by failing to consider that neither cook nor mistress is actually unaware of race in the way Bishop presumed.

Harrison remarks that Bishop, in her notes for her book, **Brazil**, commissioned by **Life**, was much taken by the theories of the great Brazilian historian, Gilberto Freyre, and then cites a rejoinder to the newspaper, in which Bishop defends herself in part by referring to a group of four poems, "Songs for a Colored Singer," that she had published over twenty years ago (167-68). But critics of Bishop have not found this defense to be convincing, and not only because the fourth of these poems in fact figures forth a more ominous future for the "back seeds" than the poet allows [*CP*, 50].

As C.K. Doreski points out, the first of the songs is "distressing," and its "obnoxious blackface tone" smacks of unconscious parody and condescension (122-23). The rest of the songs, if more realized in parts, are on the whole little better. Doreski suggests an interesting reason: "For [Bishop] to be successful, she must place her intelligence in control; her voice, with all its elegance and euphony, must be the voice of the poem"

(123). She contrasts a later poem, “Going to the Bakery,” where on a Rio street a drunken black beggar “speaks in perfect gibberish.” The poem concludes thus:

*I give him seven cents in **my** terrific money, say 'Good night'
from force of habit. Oh, mean habit! Not one word more apt or
bright? [CP, 152]*

Doreski comments as follows: “Her appropriation of this man's anguish and fear by imposing a language more domesticated than his own, while not entirely convincing, deprives him of what should be his most important possession” (124).

On the contrary, one could defend Bishop's strategy in this last poem. In the gap between the man's “gibberish” and the speaker's hopelessly “domesticated” language lies the whole logic of the poem. Bishop is intent not on appropriating his language but on leaving him alone. She does not want to “mimic” a black man, as she had done earlier - or, in effect, substitute herself for him. Even granting all this, however, a substitution is undoubtedly taking place in the poem, just as it had in the earlier newspaper article. An American sensibility about race is being substituted for a Brazilian one, and the American is either unconscious or unconcerned about the need for the difference.

Brazil provides the occasion in each case, we might say, for the exhibition of a certain quite distinctively American wish for racial innocence, whether through indulging in this wish or criticizing it. The hope expressed by Bishop is all of a piece with the “paradise” experienced above with the naked Indian by Andy in Matthiessen's narrative, as well as with the rhapsodic union experienced after their respective racial transformations by Isabel and Tristão in Updike's narrative. In this respect the American text of Brazil can be distinguished from that of Africa. A setting of Brazil presumes a land where racial harmony already exists⁵. A setting of Africa, on the other hand, presumes no such harmony.

⁵ A brief, reasonably accurate summary of attitudes toward race in Brazil can be found in Davis, 99-103. In Brazilian terms, one could say, the real scandal would be if in Bishop's billboard the cook had been white and the mistress black-but only if the scandal is understood to be founded on the basis of fixed assumptions about class rather than fluid ones of race. Once more, one nation's attitudes are virtually unintelligible in terms of the other-which makes it particularly ironic (for Brazilians) that Freyre's work on race, which established the discursive terms on the subject in his country in this century, was in fact the result of his study in the United States! As he writes in his introduction: “It was to my studies in anthropology in the Graduate Political Science School of Columbia University under the direction of Professor Franz Boas that first revealed to me the Negro and the

At the end of **Playing in the Dark**, Toni Morrison considers the story of Africa David has been writing throughout Hemingway's **The Garden of Eden**. About this "Africa" Morrison concludes as follows: "Its availability as a blank, empty space into which he asserts himself, an uncreated void ready, waiting, and offering itself up for his artistic imagination, his work, his fiction, is unmistakable" (88-89) Morrison would not, I think, make such a claim if the country were Brazil - nor would Hemingway have taken it to be so blank had he chosen it instead of Africa. Brazil functions as a space for the American writer to situate the subject of race by conceding the pressure of some otherness, from an actual country featuring different kinds of resistances and densities from American notions. What Morrison terms "discursive Africanism" in American literature may not be fundamentally altered when we consider the example of Brazil, and yet this discourse acquires a richer valence insofar as Brazil is concerned.

This valence, in turn, should give us pause, in order to reflect not only on the use of blackness in the national construction of whiteness but on the use of foreign countries in the construction of American literature. On the basis of Perry Miller's trip to Africa, Amy Kaplan makes the following assertion: "The field of American studies was conceived on the banks of the Congo" (3). No American's experience in Brazil - real or imagined - is going to provide the basis for some corresponding claim that American literature was conceived on the banks of the Amazon. Nevertheless, we need to take seriously Kaplan's contention that "the study of American culture has traditionally been cut off from the study of foreign relations" (11). I take these relations to include not only diplomatic relations but literary ones, and in my concluding section I want to examine why these relations - which in the case of Brazil and the United States continue to be haplessly one-sided - should not be effaced by the new imperatives for cultural study in the Americas beyond national borders.

3.

If the country of Brazil has an extremely marginal place in American literature, the literature of Brazil has none. Its greatest writer, Machado de

mulatto for what they are-with the effects of environment or cultural experience separated from racial characteristics" (3). There is of course some irony for Americans as well, since in American terms Freyre's work would be considered racist. In fact, Freyre's indebtedness to his study at Columbia is simply incoherent within the national narrative of either Brazil or the United States.

Assis, remains virtually unknown (as he is in most of the rest of the world). At the beginning of a chapter comparing him with Henry James, Earl Fitz writes, “the fact that Machado, as he is known in Brazil, has been permitted to languish virtually unacknowledged must surely constitute one of the major literary travesties of the modern age” (95). Few Brazilian writers apart from Jorge Amado have been translated into English, much less distributed in the United States, and even fewer examples are available of the nation's rich musical culture, whose boundaries with literary culture are far more permeable in Brazil than in the United States. I believe the following blunt judgment may be accurately made: no Brazilian writer has ever had any significant influence on any American writer⁶.

America, on the other hand, has had an enormous influence on Brazil, from the inception of the modern era. (The United States was the first country outside South America to extend its recognition to the new republic in 1889). This influence is incalculable. For example, as the editor of a recent collection of essays, **The Brazilian Puzzle**, David Hess, remarks in his afterword: “I was always surprised at the way Brazilian radio stations played American and British rock at the expense of their own beautiful music. Urban and middle-class Brazilians tend to adore everything that is from the 'exterior,' especially when it comes from the developed world” (294). To Brazilians, America is the most developed land of all. Economically and politically, the United States remains by far the richest and most stable country in the Americas. Cultural hegemony follows as a matter of course - ranging with respect to Brazilian literature from the influence of John Fenimore Cooper on one of the foundational figures of Brazilian literature, José de Alencar (see Fitz, Sommer, and Wasserman on this staple subject of Brazilian scholarship) to the fact that throughout Brazil to this day American fiction and poetry is widely translated, read, and taught.

In “American Culture in Brazil,” his comparison of the travel memoirs of two Brazilian visitors to the United States, Sergio Bellei summarizes as follows: “Reading this text [of American culture] was hardly a matter of

⁶ As usual, the only exception might be Bishop; Harrison notes the influence of Clarice Lispector's story, “The Smallest Woman in the World,” on “Brazil, January 1, 1502,” for example, and concludes her chapter, “Confronting Brazil,” as follows: “Alert to the situatedness of speakers and subjects throughout her writing on Brazil, Bishop may not hear the words being called by the ‘maddening little woman’ or the squatter’s children at play, but her poems inevitably concern themselves with the dynamics that bind and distance her speakers and her subjects in relationships of power, possession, and love” (182).

choice, for the U.S. has not been, at least since the nineteenth century, like a book that one chooses to read because one likes or dislikes it. It has rather been a canonized text one cannot do without" (8). In contrast, the text of Brazilian culture has been absent from the syllabus for Americans, who can afford to be content with a casual idea of a country which has no power over them. The issue of power is crucial. At the end of her study of cultural identity in the United States and Brazil through the mediation of the concept of exoticism, Renata Wasserman remarks: "The role of the United States as a source of cultural pressure and as a market for exoticism is a reminder of the relation between exoticism and power" (258). About the relation between the United States and Brazil, we can conclude, I think, that it continues as a totalized one, and almost completely one-way: Brazil needs the United States as an (if not the) Other, while the United States scarcely needs Brazil at all.

If we want to try to assess the significance of this relation in American literary study today, what we find is still another substitution: the model of a reinvigorated or expanded notion of "America," replacing another, more venerable model which would continue (whatever its specific agenda) within customary national boundaries. By now, this expanded notion is well known. Over a decade ago Sacvan Bercovitch, in his well-known essay, "The Problem of Ideology in American Literary History," called for an end to "nativist forms of analysis." What we need, he continued, "is an active dialogue between Americanists, trained in the United States but searching for different angles of vision, and 'foreign' scholars, trained in 'un-American' forms of discourse, who can bring to bear upon the American literary tradition viewpoints from outside the culture" (652).

This is more or less now what we have got. At the outset of Fitz's comparatist project concerning what he terms "inter-American literature," for example, we read as follows: "Their very real differences notwithstanding, the nations of the New World share enough of a common history that they can legitimately be studied as a unit, as different manifestations of the Americanism or New Worldism that each represents" (xi). So Fitz settles for a series of rather familiar thematic readings on miscegenation, the search for identity, and solitude. José David Saldívar's project is more politically nuanced: "By looking at the Americas as a hemisphere and by analyzing the real and rhetorical, often hostile, battles between the United States and what [José] Martí called 'Nuestra América' - 'Our América' - it is possible to perceive what the literatures of the Americas have in common" (5). In practice, though, this reading turns out

to be not so different from Fitz; by concentrating on “our distinctive *mestizo* culture,” Saldivar winds up discussing Chicano border narratives and postmodern hybrid textual practices whose respective “commonalities” are based on the same freedom from national narratives that Fitz assumes.

National narratives are troubling to the new Americanist consensus. They must be overcome. They exist to be lamented and contested. New names must be found. Other cultures - ranging from Quebecois through Afro-Caribbean to Quechua - must be valued. “Let's get it straight,” writes Guillermo Gomez-Peña, “America is a continent not a country” (quoted in Flores and Yudice, 80). Meantime, however, central cultural categories of cultural explanation, especially nationality, have not collapsed. Elementary questions abide, beginning with what to *call* the object of study, once its national parameters are enlarged to hemispheric proportions. In his introduction to the recent volume, **Do the Americas Have a Common Literature?**, Gustavo Perez Firmat faces the problem directly, noting that even if we grant that the word, “American,” applies to the entire hemisphere, we have not solved the fact that “the term is rarely used in the U.S. to refer to anything beyond its own borders,” much less faced the question of how to comprehend Canada or Central America, especially insofar as Mexico should or should not be included” (11-12).

In other words, relations within North or South America threaten to overwhelm relations between North and South America. The happiest solution to the dilemma has been to recognize an area - at once material and theoretical - traditionally disdained by national narratives: the border. However, even in the most sophisticated of these studies, as Neil Larsen remarks in his important introduction to D. Emily Hicks's **Border Writing**, what we find is “the persistent haunting of a would-be transnationalized cultural studies by specters of the national-cultural - a kind of eternal return, within the postmodern, of the postcolonial” (xii). To put the issue more to my purpose, there is another sort of “haunting” we do *not* find in the transnationalized critique: specters of the national culture of one nation within the national imaginary of another.

A study of Brazil in American literature is a study of such specters. But for whom should they matter? Suppose we make another substitution: a corresponding study of America in Brazilian literature. It might be of little urgency to Brazilians⁷. If we accept Schwarz's widely available idea of

⁷ I am unable to cite any such study, which might be foreclosed as already too familiar. Materials could include, for example, the early epic poem, *O Guesa errante* (1874-77), by

Brazilian culture as syncretistic, copy-driven, and relational, such a narrow focus may not be in Brazil's broad cultural interest. Indeed, come to this, the very project of the new Americanist consensus may have little to do with Brazil's very identity - not at all comprehended, to begin with, as "Hispanic" according to the social or academic vocabulary within the United States. Celeste Olalquiaga is one of a number of scholars eager to celebrate the "Latinization" of the nation, by which she means "a process whereby the United States' culture and daily practices become increasingly permeated by elements of Latin American culture imported by Spanish-speaking immigrants from Central and South America as well as the Caribbean" (76). But this is precisely the problem, from a Brazilian point of view. Brazilians do not speak Spanish, and according to the last (1990) census only 57,108 people living in the U.S. listed Brazil as the country of "first ancestry."

A study of Brazil in American literature could more confidently be expected to matter to Americans, providing it was agreed that the discussion can find its place within the interests of a newly expansive cultural geography. But this is precisely, I think, what is bound to remain in dispute. Brazil "in" the American text, as we have seen, is written according to strict nationalistic terms, which are hopelessly political, not to say colonialist, in origin. From a Brazilian point of view, the sort of dialogue Bercovitch calls for is just another way of reducing Brazilian voices to specters once again. More deviously, the projects of Fitz and Salvidar converge to represent a methodology designed to erase Brazilian specificity in the interests of a pan-American discourse - Marti to the contrary notwithstanding - both generated from and sustained by the United

the romantic poet, Joaquim Souzaândrade; in his travels the mythical Columbian bird, the Guesa, at one point arrives in the United States, and travels agreeably through the Northeast and the South, until he arrives in New York, only soon to leave the country in horror after seeing "the hell of Wall Street." (See the entry in Stern and the *LARL* translation of Canto Ten, "The Inferno of Wall Street.") In the Brazilian text of America, Brazilians have (or want) little to do with America, and Americans have even less to do with Brazil; the American diplomat, Michael Kennedy, in Marcio Souza's novel, **The Emperor of the Amazon** (1977), has a fear of contracting tropical disease so total that he seldom appears in public and even has his bathwater sent from the United States. At one point in Silviano Santiago's novel, *Stella Manhattan* (the only Brazilian novel known to me set in the United States), the narrator - fearing nuclear war and revolted by the "non-military waste of the Americans" - muses that the world's decline "is not the fault of lazy, tropical peoples; on the contrary, it has been brought on by the frenetic headlong rush of the cold countries" (62).

States, anxious to stabilize its “Hispanic” dimension inside the country by exploring its “Spanish” interconnections outside the country.

Brazil in American literature? Only by granting that if the country did not exist, America would have had to invent it, out of the pressure of the nation's own felt need for relief from historical dialectic, as well as its most historically-driven hope for racial innocence⁸. Brazil “in” American literature? Only by allowing that the representation continues to be trivial by comparison to imaginative foreign relations with many other countries, some of which possess far more significance to the United States, because of their wealth, their political power, or their permanent resident populations. For the foreseeable future, Brazil is always going to occupy but a small portion of what Schwarz terms “the share of the foreign in the nationally specific” (16). Yet for Americans to ignore this portion is at the very least to miss the value of its presence in what we have made of ourselves. “Deep within the word “American,”“ writes Morrison, “is its association with race” (47) If so, deep within the word “race” - to an American - is an association with the word “Brazilian.”

Furthermore, if we too eagerly trade in on the hemispheric market our shares of the foreign, we risk losing too much of our awareness of others who are who they are precisely because they are *not* ourselves. Brazil is only one example of one country which we have used to make over into an image of ourselves⁹. The countries whose differences from us we have had to concede have mattered as much in our history as those whose similarities we have tried to assume. Of course the two processes may not be as divergent as I am assuming. Speaking of the differences between the United States and Brazil, Hess writes that the “puzzle” may be solved by seeing “a different mix of general characteristics shared by each country in different ways and to different degrees.” Hence, not only is Brazil becoming more

⁸ It is surely no accident that the finest American imagining of Brazil, Mortiz Thomsen's **The Saddest Pleasure**, is a travel book, which therefore requires a certain generic fidelity to fact, as well as a book written by an American who in fact had lived in Ecuador for so long that his response to Brazil might as well have been that of a foreigner. Despite all this, Thomsen winds up in the Amazon anyway. For a discussion, see Caesar, 150-58.

⁹ For an example of the assimilation of another-comparable- country, see Teleky. The difference, however, is that he discusses not a country but its people-even if Teleky is forced to conclude the following about the typical Hungarian: “absent even when present, his ethnicity interests no one, neither his creator nor even himself” (82). Brazilians, in contrast, are conspicuously absent in the American text, if most self-consciously “ethnic” in the only example known to me: Ouida, in Diane Johnson's novel, **Lying Low**, who spends most of the time explaining various matters about her country. Ouida is an illegal alien.

“Westernized,” but the United States is becoming more “Brazilianized” - “a huge underclass, sprouting shantytowns, increasing crime, stattering national debt, and growing gap between rich and poor” (297).

For the moment, however, we must realize the implications of the fact that it is precisely this “mix” which American writing on Brazil has so utterly ignored. Larsen puts these implications very well: “Transcending cultural nationalism on the level of both theory and culture can only be the result, in any lasting sense, of transcending cultural nationalism as a political and social practice” (xx). This latter transcendence will not take place soon. The United States is going to remain a far more powerful country than Brazil, and the culture of each country is going to continue to reflect this fact. On the basis of Brazil in American literature, I think we can conclude that an American studies project emphasizing internal conflicts while exploring external commonalities is too facile by half, and could well be turned inside out.

REFERENCES

- BELLEI, S. American Culture in Brazil: The Search for Strategies of Reading. *American Studies International*, 26(2):3-9, 1988.
- BELLEI, S. Brazilian Culture in the Frontier. *Bulletin of Latin American Research*, 14(1):47-61, 1995.
- BERCOTITCH, S. The Problem of Ideology in American Literary History. *Critical Inquiry*, 12(4):631-53, 1986.
- BISHOP, E. *Brazil*. New York: Time Incorporated, 1965.
- BISHOP, E. & BRASIL, E., (Ed.) *An Anthology of Twentieth-Century Brazilian Poetry*. Middletown: Wesleyan University Press, 1972.
- BISHOP, E. *The Complete Poems*. New York: Farrar, Straus, and Giroux, 1982.
- BISHOP, E. *One Art*. Letters, Ed. Robert Giroux. New York: Farrar, Straus, and Giroux, 1994.
- BRANDAO, A.F. *Dialogues of the Great Things of Brazil*. Trans. Frederick Holden Hall, William F. Harrison, and Dorothy Winters Welker. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1987.
- BROWN, A. Evelyn Scott in Brazil. *Selected Proceedings of the Twenty-First Annual Mountain Interstate Foreign Language Conference*. Ed. Ramon Fernandez Rubio. Greenville: Furman University, 1987: 61-9.
- CAESAR, T. *Forgiving the Boundaries. Home as Abroad in American Travel Writing*. Athens: University of Georgia Press, 1995.

- CHEVIGNY, B.G. & GARI L., (Eds.) *Reinventing the Americas. Comparative Studies of Literature of the United States and Spanish America*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- DAVIS, F.J. *Who Is Black? One Nation's Definition*. University Park: the Pennsylvania State University Press, 1991.
- DORSEKI, CK. *Elizabeth Bishop. The Restraints of Language*. New York: Oxford University Press, 1993.
- ERKKILA, B. Elizabeth Bishop, Modernism, and the Left. *American Literary History*, 8(2):284-310, Summer, 1996).
- FIRMAT, G.P. (Ed.) *Do the Americas Have a Common Literature?* Durham: Duke University Press, 1990.
- FITZ, E. *Rediscovering the New World. Inter-American Literature in a Comparative Context*. Iowa City: University of Iowa Press, 1991.
- FLORES, J. & YUDICE, G. Living Borders/Buscando America: Languages of Latino Formation. *Social Text*, 24:57-84, 1990.
- FREYRE, G. *The Masters and the Slaves: The Making of Modern Brazil*. Trans. E. Bradford Burns and Frank Tannenbaum. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1986.
- GUTMAN, H., (Ed.) *As Others Read Us. International Perspectives on American Literature*. Amherst: University of Massachusetts Press, 1991.
- HARRISSON, V. *Elizabeth Bishop's Poetics of Intimacy*. New York: Cambridge University Press, 1993.
- HESS, D. & DAMATTA, R., (Eds.) *The Brazilian Puzzle*. New York: Columbia University Press, 1995.
- HICKS, D.E. *Border Writing. The Multidimensional Text*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.
- JAY, G. The End of 'American' Literature: Toward a Multicultural Practice. *College English*, 53(3):264-81, 1991.
- JEHLEN, M. *American Incarnation*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- JOHNSON, D. *Lying Low*. 1978. New York: Fawcett, 1988.
- KAPLAN, A. 'Left Alone with America': The Absence of Empire in the Study of American Culture. In: KAPLAN, A. & PEASE, D., (Eds.) *Cultures of United States Imperialism*. Durham: Duke University Press, 1993. p.3-21.
- LARSEN, N. *Quicksand and Passing*. New Brunswick: Ed. Deborah McDowell. Rutgers University Press, 1994.
- LARSEN, N. Forword. D. Emily Hicks. *Border writing. the multidimensional text*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.
- LISPECTOR, C. *Family ties*. trans. Giovanni Pontiero. Austin: University of Texas Press, 1984.

- MATHY, J. *Extreme Occident: French intellectuals and America*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- MALIGO, P. Symbolic Territory: The representation of Amazonia in Brazilian Literature. *Centennial Review*, 35(2):229-48, 1991.
- MATTHIESSEN, P. *At Play in the Fields of the Lord*. 1965. Rpt. New York: Vintage Books, 1991.
- MCCABE, S. *Elizabeth Bishop: Her poetics of loss*. University Park: the Pennsylvania State University Press, 1994.
- MILLIER, B. *Elizabeth Bishop. Life and the Memory of It*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1993.
- MORRISSON, T. *Playing in the dark. Whiteness and the literary imagination*. New York: Vintage, 1993.
- OLALQUIGA, C. *Megalopolis*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1992.
- SALDIVAR, J.D. *The dialectics of our America. Genealogy, cultural critique, and literary history*. Durham: Duke University Press, 1991.
- SANTIAGO, S. *Stella Manhattan*. trans. George Yudice. Durham: Duke University Press, 1994.
- SCHWARZ, R. *Misplaced ideas: essays on Brazilian culture*. London: Verso, 1992.
- SHONE, T. Going Native. *Times Literary Supplement*. April 1, 1994. 14.
- SOMMER, D. *Foundational fictions: the national romances of Latin America*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1991.
- SOUZA, M. *The emperor of the Amazon*. Trans. Thomas Colchie. New York: Avon Books, 1980.
- SOUSANDRADE, J. de. The inferno of Wall Street. Trans. Robert Brown. *Latin American Literary Review*. 14:92-98, 1986.
- STERN, I., (Ed.) *Dictionary of Brazilian literature*. New York: Greenwood Press, 1988
- Sundquist, Eric. *Faulkner: the House Divided*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1983.
- TELEKY, R. Without words: Hungarians in North American fiction. *Centennial Review*. 39(1):65-83, 1995.
- THOMSEN, M. *The saddest pleasure*. London: The Sumach Press, 1991.
- UPDIKE, J. *Brazil*. New York: Knopf, 1994.
- WASSERMAN, R.M. *Exotic nations. Literature and cultural identity in the United States and Brazil, 1830-1930*. Ithaca: Cornell University Press, 1994.

THE TROPE OF DISPLACEMENT IN BEN OKRI'S SHORT STORIES

Thomas Bonnici*

ABSTRACT. Three short stories, *Laughter Beneath the Bridge*, *Disparities* and *Incidents at the Shrine*, from the book **Incidents at the Shrine** (1986), by the Nigerian writer Ben Okri (b. 1959), are analysed within the context of displacement, identity and native tradition. The narratives may also be seen as metatexts in which the author discusses the displacement of the postcolonial writer by Western theory and literature and his/her recovery of identity by delving into native culture.

Key words: Ben Okri, displacement, culture, identity, metatext.

O TROPO DO DESLOCAMENTO NOS CONTOS DE BEN OKRI

RESUMO. Os três contos, *Risadas sob a ponte*, *Desigualdades e Incidentes no templo*, do livro **Incidentes no templo** (1986), do escritor nigeriano Ben Okri (n. 1959), são analisados no contexto de deslocamento, identidade e tradição indígena. As narrativas também podem ser estudadas metatextualmente, enquanto o autor discute o deslocamento do escritor pós-colonial pela teoria e literatura ocidental e a recuperação da sua identidade, através da cultura indígena.

Palavras-chave: Ben Okri, deslocamento, cultura, identidade, metatexto.

INTRODUCTION

The aftermath of wars, especially civil war, in the wake of colonial encounters has never been easy for dominated peoples. The introduction of a European power in a non-European country normally brings with it the justification of domination, be it theological as in the great invasions of the 16th and 17th centuries or pragmatical and political as in the

* Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondence to Thomas Bonnici.

Received 23 October 1996.

Accepted 06 February 1997.

occupation of India in the 18th and the scramble for Africa in the 19th. To this end, the colonial power constantly and insistently provoked a deep crisis of identity in the conquered people through cultural denigration and massive dislocations. As early as the 60s Maxwell (1965:81) has stated that displacement is the defining model of postcoloniality. This is confirmed by Ashcroft *et al.* (1991:9) when they admit that displacement and exile are “a common feature to all post-colonial literature in english”. Literature on the theme has been widely constant in Ngugi (1972), New (1975), Griffiths (1978) and Gurr (1981).

There is a displacement caused by civil war which is also represented in fiction. Post-independence civil war in African countries has been imputed to the politics of division engendered by the former colonial powers, the forced patching of tribes and the confinement of peoples within artificially drawn boundaries. The experience of strifes in young African democracies made many authors develop a fiction which tries to convey their deception with things going on at home. Achebe's **A Man of the People** (1966), filled with bitterness and disillusionment, shows a government rife with abuses, corruption and lack of public spirit. However, the first great tragic dislocation of people followed by famine and massacres after independence occurred in Nigeria and in the self-proclaimed independent state of Biafra. While Frederick Forsyth's **The Biafra Story: The Making of an African Legend** (1977) tries to be a scathing denouncement of British murdering politics and Joseph Okpaku in **Nigeria: Dilemma of Nationhood: An African Analysis of the Biafran Conflict** (1972) collects essays on the factors contributing to the war, fiction writers depict the terrible results of the civil war with special regard to displacement and its consequences (Nwahunanya, 1991: 427).

A fiction writer on the aftermath of the Biafran civil war is Ben Okri. Ben Okri was born in Minna, Nigeria, in 1959 and now lives in London. He adopts the technique of magic realism to convey the social and political chaos in Nigeria. **Flowers and Shadows** (1980) and **The Landscapes Within** (1981) depict the corruption and madness existing in a politically strife-torn country. Although the two short story volumes, **Incidents at the Shrine** (1986) and **Stars of the New Curfew** (1988) try to link Nigerian culture, reality and the world of the spirits, the diptych novels **The Famished Road** (1991) and **Songs of Enchantment** (1993) deal with the themes of identity, struggles and the quest of national stability in the life of the *abiku* (spirit) Azaro.

The aim of this paper is to analyse three short stories in **Incidents at the Shrine** (1986), the first book of short stories by Ben Okri. In *Laughter Beneath the Bridge*, *Disparities* and *Incidents at the Shrine* he portrays different stages of displacement of Nigerian people during and after the Biafran civil war. Comparing the characters involved it may be seen that madness, the victimization of innocents and a new kind of colonialism emerge directly from actions carried out both by conquering tribes and by the “unconspicuous and invisible” former colonial powers. It will be verified whether the above texts can also be seen as metatexts with the politics of literary interpretation and the role of the colonial writer as inherent leitmotifs.

The Biafran War in Literature

In the late 60s the West African Republic of Nigeria was engaged in a bloody civil war against the secession of the Republic of Biafra, its Eastern region. The help of European nations, especially Britain, in weaponry caused a quick genocidal end to the war in which about a million people, many of them children, died of wounds and hunger during the thirty months of its duration. Historically, since the 1850s the British were engaged in annexing a large territory comprising over two hundred ethnic groups which was named Nigeria by Lady Lugard (the wife of Sir Frederick Lugard who was sent by the British to expulse the French from that territory) in 1898. However, three major ethnic groups dominated the territory: the Hausas in the North, the Yorubas in the West and the Ibos in the East. The confinement of all these groups in one country was the work of imperial Britain according to and for the benefit of its colonial project. At that time the British divided the territory into four regions (Northern, Western, Mid-West and Eastern) with political and cultural influence beginning from Lagos, reaching first the Yorubas and subsequently the other tribes and regions.

Nigeria became independent in 1960 but the young democratic civilian government was unable to cope with corruption. In January 15, 1966 a bloody coup d'état brought in a military government headed by Major Ironsi. It was alleged that the Ibos of Eastern Nigeria were preparing themselves to seize control of the whole country. As a reaction 30,000 to 50,000 Ibos living in the north were massacred. The government was unable or unwilling to protect the Ibos and to compensate the families of the victims. However, this government was

shortlived and another military coup ensued with Colonel Gowon as its chief. In 1967 Gowon divided the country into twelve states. The partition was rejected by the Eastern region. Colonel Ojukwu of the Eastern region called all Ibos home. It was an exodus of about two million Ibos to their homeland. On May 30, 1967 Ojukwu proclaimed the Eastern region an independent state with the name of Republic of Biafra. Immediately the federal government, encouraged by diplomatic action and military help from Britain and the ex-Soviet Union, launched a huge military action which brought Biafra to its feet in January 1970. During the thirty-month warfare almost a million Ibos died from military action and especially from famine.

Writers such as Chinua Achebe (in his collection **Christmas in Biafra and other Poems**, 1974), Cyprian Ekwensi, Elechi Amadi (**Sunset in Biafra**, 1973) and Christopher Okigbo (who died in combat in 1967) wrote in favour of the Biafran cause. These authors rightly place Biafra's will for independence in the context of the big issues of African, of injustice and of human sensibility. (Achebe, 1976:113) In fiction the names of writers Flora Nwapa (b. 1931) and Elechi Amadi (b. 1934) are conspicuous. Re-creating Igbo life and customs from a woman's point of view and depicting a compassionate portrayal of women in modern Nigerian society, Nwapa wrote the novel **Never Again** (1975) and **Wives at War, and Other Stories** (1980) on the Biafran conflict. Dealing with human destiny, Amadi (b. 1934) set the novel **Estrangement** (1986) during the civil war. A summary of the themes that emerge from these fictional works includes the idea of an independent state, defeat, weariness of a people fleeing for their lives, distorted accounts of victory, the vanishing of past security, the fear of being considered a traitor, the problem of loyalty and saving one's life, the inevitability of being a refugee, lives irreparably damaged, the gulf between the prewar and postwar lives and hints of a slow healing process. (Sample, 1991: 452-453)

Displacement in Postcolonial Theory

Perhaps one of the most distressing characteristics of the 20th century is the existence of a great number (perhaps the greatest in history) of refugees, displaced persons and exiles, a consequence of the great postcolonial and imperialist conflicts. However, when things settle somehow, many still find themselves homeless. Frequently, homelessness is the result of people refusing to share in the new political structures of

institutional power which rejects them because of their intransigence and stubbornness. These persons lie midway between the empire and the new state and their condition represents the tensions, the lack of resolution and contradictions in the territories which were marked by colonialism. (Said, 1995:406-407)

There seems to be a consensus among theoreticians of postcoloniality that “a valid and active sense of self may have been eroded by dislocation, resulting from migration, the experience of enslavement, transportation, or ‘voluntary’ removal for indentured labour”. (Ashcroft, 1991:9) As a consequence there have been the silencing and the marginalization of postcolonial voice by the imperial centre. In both cases there is colonized man’s surrender of speech by which he abrogates his native language and culture, adopts the oppressor’s tongue and imitates the foreign culture he is now supposed to consider as higher. Reactions towards displacement, however, may be different as may be seen in Shakespeare’s *cursing* Caliban, Defoe’s *chatty* Friday and Coetzee’s *mute* Friday. This turns out to be deeper in consequence when colonized peoples assume the colonizer’s stance and subdue another politically and linguistically. Even with the charge of being technically inappropriate, the term “double colonisation” may describe this enclosure within a still more perverse domestication methodology.

Said (1995:408) describes the displacement of persons as an irony since it may be a positive point in the contestation of the system. Adopting Immanuel Wallerstein’s terminology (proposed in **Crisis in Transition**, 1982) he calls them “antisystemic movements” which disrupt the shaky government in the post-independence days and which work in favour of a collective human existence based neither on coercion nor on domination. Quoting the French sociologist Paul Virilio (in the latter’s book **L’insecurité du territoire**, 1976), Said insists on the modernist project of the liberation of the word. This project is derived from the situation of people whose position comes either from decolonization (migrants and refugees) or from the great demographic changes (negroes, immigrants, squatters) who are the concrete alternative to the State’s authority. Since the State confines and contains, displaced people question the State’s confining principle. This positive evaluation of ‘marginality’ implies that “displacement involves the invention of new forms of subjectivities, of pleasures, of intensities, of relationships, which also implies the continuous renewal of a critical work that looks carefully

and intensively at the very system of values to which one refers in fabricating the tools of resistance.” (Minh-Ha, 1991:216)

The theme of displacement, marginality, resistance and State relationship may be taken over by the postcolonial writer as the interpretation of literary politics. For many writers, especially Achebe in **Things Fall Apart**, Soyinka in **The Interpreters** and Ben Okri in **The Landscapes Within**, “it has always been clear that what is called ‘literature’ ... is fundamentally what critics - the privileged community of interpreters - care to sponsor” (Owuso, 1991:461). The only solution for the postcolonial writer relegated to the periphery by Euro-American literary theories and the Western canon system has been the establishment of a literary corpus based on hard-core tradition and native culture. Thus a rereading of the African novel is enhanced with a consequent different reappraisal of and relearning from the African novel.

Survival and death in displacement

Laughter Beneath the Bridge is the reminiscences of a young school boy during the Biafran war. The autodiegetic narrative may be subdivided into four parts: the chaos caused by the civil war in the town where the school is situated, the atrocities committed by the soldiers and witnessed by the boy during the voyage home with his mother, his search for Monica and her “disappearance” by Nigerian soldiers. The narrator remembers that from the start of the war all foreigners (English headmaster, Irish priest), intellectuals (teachers) and well-to-do students fled to a safe place leaving the native poor students to fend for themselves. The unoccupied places are now filled with vultures on the outside and with lizards inside. These symbols of ugliness seem to be a premonition of the victimization that follows.

The refugee problem is portrayed by the narrator in an offhand, almost hilariously, manner. The lorry filled with the essential belongings of the people, their silence, their mute acceptance of fate, the infinite questionings and searchings by the military, physical violence and rape, the fear of being left behind and their terror of the unknown show a microcosm of people “voluntarily” fleeing from the front to the more remote rural villages supposedly free from the “madness” of war. However, the refugees find to their disgust that the war is everywhere and the killings and disappearances are omnipresent too. This all-comprehensiveness of hostility perpetuates the continuous dislocation of people.

In the story the two active but antagonistic subjects (the Nigerian soldiers and Monica) are vying with one another for hegemony, the former for control, the latter for freedom. Significantly the first round deals with language. Since culture and group belonging are mutually linked, language is the distinctive feature of discrimination in such encounters. This factor is foreseen by the narrator's mother when she says "...how will I rest in my grave if the soldiers we meet hold them [the narrator's two school friends] because of me?" (3). Only later on the reader perceives that the mother is Biafran and so liable to be a "criminal" and arrested by the Nigerian federal soldiers. Cunningness and expertise in language give mother and the boy narrator an upper hand in the struggle. "They shouted to mother to recite the paternoster in the language of the place she claimed to come from ... then mother recited the paternoster fluently in father's language. She was of the rebel tribe but father had long ago forced her to master his language ... The soldiers listened to mother's recitation with some satisfaction" (7). Language is thus a proof that people are not of the enemy. Conversely, the use of the Igbo language is identificatory, a betrayal and a crime. "They shoot people who can't speak their language, she said". (9) Immediately, the narrator foresees Monica's fate since "she did only what she wanted" (9). When Monica too had to face the language trial she failed. "She wailed. Then she jabbered. In her language". (21) If mother and son's fate registered deceit and freedom, Monica's sincerity brought her disaster. "The soldiers dragged Monica towards the bridge and on to the back of the jeep ... I never saw Monica again". (22)

In the forced mobility of humans during the civil war, victimization is an arbitrary procedure with the aim at producing the domination of one group over other citizens of the same nation. Arbitrariness and sadomasochist attitudes are not spontaneous activities but undertaken to humiliate, subdue and wipe out the generally minority weak "rebel" group. The boy narrator's experience of hunger, loneliness and possibility of being left behind constitutes the victimization of Nigerian children by other Nigerians. The same holds in the case of the rape scene (7-8) witnessed by the narrator. The raped woman is not even Biafran. As women are stereotypically considered weak and unresisting, she is violated continuously by the soldiers and left behind, probably for further orgies. Mass murder also demonstrates the dominant party's "right" to eliminate its supposed enemies. "The stream was full of corpses that had swollen, huge massive bodies with enormous eyes and bloated cheeks"

(17-18). Admitting the Europeans' patching strategies (worked out by violence) in the bringing together of culturally distinct tribes into one colonial "nation", it may be inferred that the same strategies have been learnt and are now being used by the erstwhile colonized people on their fellow countrymen. The narrator even enhances the meticulousness of the containment procedure practised by the federal soldiers in their search, thorough vigilance, intolerance, sexual greed and the surgical declogged of the river which reminds one of the dutiful British soldiers in their colonial post.

Adequate response of the population, especially female answer, is varied. The reaction of the raped "light-complexioned woman" ranges from silence and face contortion to "wailing tonelessly" and the making of "inhuman noises" (8-9). The mother's reaction is a polyphony of curses and ironic statements. In the language test the mother wilily abuses the soldiers. "She extended the prayer, went deeper into idiom, abusing their mothers and fathers, cursing the suppurating vaginas that must have shat them out in their wickedness, swearing at the rotten pricks that dug up the maggoty entrails of their mothers" (7). Moreover, at home when the "worthy" citizens of the town marched in their protection apparatus to disobstruct the river of the corpses, "mother spat when they passed us" (19).

The rebel Monica, always on the run, is a tragic character who challenges the all-powerful Nigerian federal soldiers, and thus the regime, by the preternatural exhibition of the Egunguns. She is the symbol of uncontainment "who did only what she wanted" in the face of an oppressive regime. Her reaction on the verge of madness, triggered by being Biafran and by the murder of her brother Ugo, is twofold: to kill (17), and to laugh/dance in the Egungun mask (19). The first wish is not fulfilled; the latter is her defiance to what the Nigerians have done to her people. "Only our Egungun - an insane laughing mask split in the middle of the face - went on as if nothing had happened. It danced around the stalls, provocatively shaking its buttocks, uttering its possessed language, defying the soldiers" (21). It seems that the frenzy of the Egungun's dance under Monica's uncontrolled domain, symbolizes, on one hand, the cry of independence and freedom and, on the other, the overrunning of tradition and of ancestral entities in the face of brute force and hegemonic ideology.

Monica's dislocation (and perhaps death) is metonymically heralded by "a cry of exultation from the men in gas masks [who] told us that the

stream had been cleared [and] the rubbish gone” (22). While government containment of the rebel forces has been achieved and political control has been brought about, the people (Nigerians and Biafrans alike) protested and “burst [in] agitation and wailing and everybody began to mutter and curse at once and the spirits of the market were talking too, incoherently and in feverish accents” (21). In spite of everything, the subversive element survives. Nevertheless, this subversive element is linked to what Bhabha (1985: 72) defines as “sly civility”. The sticker on the truck saying THE YOUNG SHALL GROW serves as a prolepsis of the refusal of the rebels to satisfy the demands of the hegemonic native government now turned colonialist. Monica did neither see nor would understand the trope and was definitely displaced. The narrator understood it and he grew up not only to tell the story but to denounce the atrocities learnt from the colonizers and perpetuated by the “independent” regime.

Occupied space

The narrator of *Disparities* seems to be a black male intellectual from a tropical country (Nigeria ?), now living in a town in a developed country (England ?). As he is a displaced person, a hobo, he roams around the town and in his wanderings he reflects, Bloom-like, on his exile. Homelessness is a trope for invasion, displacement, rejection and, ironically, autonomy, all inherent to the colonial process. As a foreigner he feels a deep rejection (“fits of puking ... withdrawal symptoms ... pangs in my chest”, 37) of everything that makes up the heritage of genteel (British ?) civilization with its “vivid roses”, “flowers”, “family togetherness”, “laughter” and “massive white houses”. Since he is convinced that human beings are “eye-sores” (40) and that “civilizations are based on an uneasy yoking of lies” (37), this rejection arises from a political stance. It is the narrator’s conviction that homelessness is caused by a constant invasion of people who discriminate spaces. Thus, if the hobo’s space is taken to be the colonized country or native culture and the invaders the colonizers or Western culture, a case of colonial encounters is established.

The hobo’s ideal is to have a “home” as genteel civilized people have and which is “the end of the journey of our solitude” (38). However, the four spaces (the house, the park, the pub and the town) which are the hallmarks of (British) civilization and in which the hobo finds himself

reek with filth. The house is decrepit and full of dogshit; the park has “no landscaped undulations ... only nobbled and ugly trees ... [and] an area of unattractive grass” (41); the pub and its customers stink of foulness (45); the street and the Thames are overwhelmed with “a million pirates, rogues and hassled people” (50). This is not only the reality found by the homeless immigrant in the great “central” colonizing country but his reply to the denigration and depreciatory stance undertaken against peripheral and colonized countries.

A common feature of these spaces is the constant invasion that occurs by Western-minded people. The decrepit house is invaded by undergraduates. Needless to say, they bring their culture too: mores (dress, music, drink), books (Lévi-Strauss, Marx), vices (drugs, sex) and philosophy (feminism, communism, liberty cult). Arguments to evict them are useless. Their only reply is mocking laughter since they are convinced of their invincibility and are determined to be usurpers for ever. The grafting of foreign culture, the invaders’ ironic banner of freedom and the hobo’s departure bring to the foreground the imperative effort for the survival of the native’s culture. Though homeless, the intellectual native remembers the ancestors’ culture which will give him the strength to reject the proposed foreign substitute. He cannot shun his culture because it is “the whole body of effort made by a people in the sphere of thought to describe, justify and praise the action through which that people has created itself and keeps itself into existence” (Fanon, 1990: 188).

Once more displacement takes the hobo to the park. This space is divided into two sections. The first section is filled with aesthetic symbols but surrounded with dull people and pets. It seems that in this idyllic and cultured environment children are trapped, old people lie in isolation and frustration and young lovers love insipidly. The narrator presents an idea of a ridiculous and superficially cultured “centre”. The second section of the park, or the periphery, is devoid of people and the space is filled with ugly trees, unattractive grass and a dead bird. The contiguity of these elements seems to favour reflections about the study of such foreign elements as fairytales and skies introduced by the colonizer in the narrator’s younger days. Once more this brings in the notion of invasion of a foreign culture forcedly infused to supplant the native one. However, the foreign myths are not freedom-provoking; rather, their introduction would produce an alienated people which would refuse to accept any challenge to free itself from the centre and “civilized” influence. The narrator deplores “the upending of myths and

the tremendous reversals and the creating of new myths to enable people to become complacent again!" (42)

The rejection of subordination is corroborated by the displaced person's reaction to the gaze of others. The schoolgirls who ventured near him in their curiosity and "regarded him with utmost suspicion" (43), the teacher "eyeing [him] with metallic severity", the dog which "sniffed [him] out" and the old man "with an absurd sense of self-dignity" who pretended not to see him, sharpen his autonomous stance. A great degree of independence and freedom is felt in the narrator's words "I got up, made my way through the park" (44). While the othering and discriminatory gaze is directed to reveal the supposedly disguise of madness in the displaced person, it produces in him the exact opposite.

Perhaps the greatest reaction of the displaced person occurs in the case of invasion of his innermost conscience by supposedly superior and dominating people. The pub is the meeting point of a problem-ridden rich old man who makes a pact by which the narrator-hobo would listen to his sufferings in exchange of free drink. The narrator's confinement to silence coupled with the dominator's disgusting attitudes causes the former to refuse to listen anymore. His reaction makes him recover his voice and the old man is reduced to silence. Once more he declares his autonomy: "I got up; I told the old man to have my drink ... I went out" (48). Even though maintaining the displaced person's position, the hobo is aware of his inner freedom: "and [I am] glad also to be rid of that whole bunch of depressives and trendies who mistake the fact of their lostness for the attraction of the outsider's confusion" (48).

The last section of *Disparities* refers to the narrator himself and to the "million pirates, rogues and hassled people who had long since had enough" (50) but who had a dream: the displaced persons' obsession to have power through the imitation of the colonizer with his money and independence. When the narrator cries to the imaginary displaced people on the Thames embankment that "there is a quarter of a million pounds [in a briefcase] floating on the river", the inevitable happen. The money would "open up a feverish haven of dreams and close up, for ever, the embattled roomful of desires". The personal autonomy of the homeless, however, does not consist in the colonizers' accumulation of money. "That was a dream that drowned", the hobo states for the others and for himself too. The dream is only fulfilled in a space where he can be finally an autonomous subject. "I looked outside the window and found that it

was morning". It is both a statement of relief in the recovery of self and a cry of freedom.

Native culture

So far, Ben Okri has presented to the reader the problem of displacement and its consequences in a native and foreign context. In his short story *Incidents at the Shrine* a solution is given with regard to the above: although displacement is unavoidable and town life almost breaks down the native, native culture with its ancient rituals and "mysterious" lore proposes to be the hall mark of authenticity and the identity stance of the native.

In *Incidents at the Shrine* Anderson is a displaced person. An orphan, living far from his native village and having worked for seven years in the city, he feels "powerless", "a complete stranger" and impotent "to protect himself" (55). His names (Jeremiah under Christianity; Ofuegbu in the native Igbo language; Nutcracker as his nickname, Azzi in the Islamic variety and Anderson in the colonizers' tongue) are a witness of the various cultures he has been submitted to. On the other hand, incidents in the city (dull work, unforeseen unemployment, persecution complex, high cost of living, illnesses) help him realize that only by returning *home* will he be able to recover his identity and self-consciousness.

Space between city (Western) and village (native) civilization makes all the difference. As if to show the havoc produced by the estrangement from native culture, the outskirts of the village teem with derogatory items (heat, smell, dirt, dogs, skeletons, thugs, memories of murder). According to the village elder these are "strange things [inexistent] in our village" (59). The village itself, a symbol of legitimate and native culture, is the epitome of quietness and peace. "Outside the office, a man sat in a depressed cane chair. His eyes stared divergently at the road and he snored gently" (56). Anderson's problem of displacement is silently recognised by the Image maker: "In our village we will provide you with answers before it is necessary to ask questions." Received in the heart of the village and treated as "an afflicted son of the soil" (60), Anderson is immersed in a set of native traditional rituals (anointments, induced sleep, a night in the forest, washings, visions, the extraction of physical impurities, cuttings and bleeding) posited between oneiric and vigil states by which he comes face to face with the Image or native deity. After

listening to the Image's counsels and even partaking of the deity he returns to the city as a conscious "exile".

It seems that *Incidents at the Shrine* should be seen in the light of the politics of interpretation as Achebe's and Soyinka's texts (respectively in chapter 22 of *Things Fall Apart* and in **The Interpreters**) have been analysed. This is especially true because of the narrator's sly hint about the war (56) and the double colonization the Biafrans have suffered in which their identity as people has been threatened. In this metatext the native writer is seen to be somewhat estranged from native cultural life since he is unaware of "the ancestral stoneworks in the museum field" (53). An existential shock and exhaustion with foreign culture make him remember his native culture deep down in his being. Native culture, however, has been ravaged. "The images were originally decorated with pearls, lapis lazuli, amethysts and magic glass which twinkled wonderful philosophies. But the pale ones from across the seas came and stole them" (60). Tradition and its power to rally forces have been hidden "amongst the trees and tall grasses" and only the memory of former splendour remains. However, a few people have found out the former culture although it has been hard for the natives to believe in its existence. The displaced native finally comes in contact with the original unspoilt tradition ("the hallucinatory warrior monolith decorated in its original splendour of precious stones and twinkling glass", 61) from where unmistakably he "derive[s] power" (64). Foreign culture (the thrash consisting of "a piece of broken glass, a twisted nail, a cowrie" taken out of his body, 63), formerly thought to be the solution, is found wanting (the "small key" does not fit the "rusted little padlock") and native culture is reinstated. The conclusion of the narrator is simple: the native writer and intellectual should "come home now and again" because "this is where [s/he] derive[s] power" (64). The devastating effects of Western civilization trigger the need of a return home. It is this experience (he "felt like an old man ... with face stiffened", 66) which makes the intellectual who has suffered colonization regain his identity, experience his power and feel himself as subject. The displaced person's "journey" acquires a new *raison d'être* and, as the Image-maker declares, he "will have no trouble" (64) in the future.

Metatexts of literary politics

When Ben Okri deals with the displaced person the reader is confronted with the true rebel who subverts the hegemony of the dominant social group. The latter has tried to establish its view of the world as all-inclusive and to shape the needs of the subordinate social group of which the rebel is part. It endeavours to bring about the interpolation of the dominated into the world view of the dominant group. However, Okri's displaced people in the first two stories under analysis are aware of the security apparatus both as a formidable intimidating force to subdue the defeated Biafrans at home and as an invisible excluding social environment planned for keeping on the run the "social misfits". In both cases the line of demarcation between sanity and insanity is extremely thin.

Much like the stories of Achebe and Soyinka, Ben Okri's stories may be read beyond their "realism" (Owuso, 1991: 460). Reading the above stories as metatexts, the following questionings may be forwarded. Is the postcolonial writer mad or rebellious in defying Western culture together with its literary theories and trying to be independent in his/her poetic expression? Is the African writer and, more particularly, is the Nigerian writer a kind of social misfit, incapable of adjusting his/her theories to the dominant political group? It seems that in *Laughter Beneath the Bridge* and *Disparities* Ben Okri discusses the position of the postcolonial writer. The postcolonial writer is aware of the deep national culture at his disposal to create an aesthetically accepted literature. He is also aware that literary theory is profoundly Western and critics are wary of accepting a literature from the periphery based on orature and non-European culture. Further, he is also aware that the theoretical and literary aspects of postcolonial literature may be disapproved by the brute political power that dominates recently independent countries since these politically hegemonic groups have learnt from the colonial powers the latter's derogatory methods of elimination. The survival of the postcolonial writer, therefore, consists of a firm stance (like the hobo's) to be independent in his literary productions, using the necessary slyness (like the first person narrator and his mother) so that the young writer should grow and denounce the atrocities perpetuated by Western powers and their native counterparts. Perhaps Ben Okri is reluctant to approve the writer's frontal attack (like Monica's) since he knows of the importance of the survival of the conscious writer to keep himself alive and produce literature from the always threatened native culture.

In *Incidents at the Shrine* the importance of the postcolonial writer's return to and retrieval of the native culture is more fundamental and clear. Ben Okri seems to depict the exhaustion of the writer by Western and

Westernly-influenced theory and literature with their imposed blindness to native culture. The postcolonial writer's literary autonomy and power come from the deep-rooted native culture. It is the only antidote against cultural colonialism. It is the basis for a decolonisation of culture which involves a movement from European systems and language. Ngugi's term "the decolonization of the mind", the theme of this metatext, is the locus of freedom in which Ben Okri sees the end of pretentious claims of the native dominant group and Western literary hegemony.

REFERENCES

- ACHEBE, C. *Morning Yet on Creation Day: essays*. Garden City: Double Day Anchor, 1976.
- ASHCROFT, B. & TIFFIN, H. *The Empire writes back. Theory and Practice in Post-Colonial literature*. London: Routledge, 1991.
- BHABHA, H. Sly Civility. *October*, 34:71-78, 1985.
- FANON, F. *The Wretched of the Earth*. Harmondsworth: Penguin, 1990.
- GRIFFITHS, G. *A Double Exile: African and West Indian Writing Between Two Cultures*. London: M. Boyars, 1978.
- GURR, A. *Writers in Exile: The Identity of Home in Modern Literature*. Brighton: Harvester, 1981.
- MAXWELL, D.E.S. Landscape and Theme. In: PRESS, J. (Ed.) *Commonwealth: Unity and Diversity Within a Common Culture*. London: Heinemann, 1965. p.80-89.
- MINH-HA, T.T. No Master Territories. In: ASHCROFT, B. *et al. The Post-Colonial Studies Reader*. London: Routledge, 1995.
- NEW, W.H. *Among Worlds*. Erin: Press Porcepic, 1975.
- NGUGI, W.T. *Homecoming: Essays on African and Caribbean Literature, Culture and Politics*. London: Heinemann, 1972.
- NWAHUNANYA, C. The Aesthetics of Nigerian War Fiction. *Modern Fiction Studies*, 37(3):427-443, 1991.
- OKRI, B. *Incidents at the Shrine*. London: Vintage, 1993.
- OWUSO, K. The Politics of Interpretation: The Novels of Chinua Achebe. *Modern Fiction Studies*, 37(3):459-470, 1991.
- SAID, E.W. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SAMPLE, M. In Another Life: The Refugee Phenomenon in Two Novels of the Nigerian Civil War. *Modern Fiction Studies*, 37(3):445-454, 1991.

Revista UNIMAR 19(1):41-59, 1997.

A CONDIÇÃO SOCIAL DA MULHER BRASILEIRA E SEU MODO DE REPRESENTAÇÃO NA LITERATURA: DO SÉCULO XIX AO XX

Lúcia Osana Zolin*

RESUMO. O presente trabalho consiste em fazer um estudo comparativo da representação da mulher na literatura brasileira em dois momentos diferentes: final do século XIX e final do século XX. O *corpus* é constituído de algumas das narrativas curtas do escritor oitocentista Machado de Assis e do conto “Relatório de Carlos” de Rubem Fonseca, ficcionista contemporâneo. Antes das análises dos textos literários, propriamente, fez-se um pequeno levantamento acerca da condição social da mulher nos dois momentos mencionados, com o objetivo de se verificar se os autores escolhidos discutem ou se reduplicam a ideologia no que concerne à mulher.

Palavras-chave: mulher, casamento, ideologia, contestação.

BRAZILIAN WOMAN'S SOCIAL STATUS AND HER PORTRAYAL IN LITERATURE: 19TH TO 20TH CENTURY

ABSTRACT. The aim of the present paper is to compare the woman's portrayal in Brazilian literature at two different moments: the closing of 19th century and the closing of 20th century. Some short stories by the nineteenth-century Brazilian writer Machado de Assis and the short story *Relatório de Carlos* by the contemporary writer Rubem Fonseca constitute the corpus of this study. Preceding the literary analysis, a brief survey of the female social condition at the two periods mentioned was carried out to verify if the chosen writers discuss or reduplicate the ideology in regard to women.

Key words: woman, marriage, ideology, contestation.

INTRODUÇÃO

* Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondência para Lúcia Osana Zolin.

Data de recebimento: 01/11/96.

Data de aceite: 17/02/97.

O movimento feminista iniciado no Brasil nas décadas de 60 e 70 do corrente século desencadeou um processo de investigação generalizada acerca da condição social da mulher. Ela vem se tornando objeto de estudo em diversas áreas de conhecimento, como a sociologia, a psicanálise, a história, a antropologia. Nos últimos anos vem ocupando lugar de destaque, também, entre os temas abordados nos encontros, simpósios e congressos na área da literatura e da crítica literária. Além disso, constitui motivo de inúmeros cursos, teses e trabalhos de pesquisa, os quais vêm contribuindo não apenas para a divulgação de trabalhos de escritoras, mas também para o conhecimento do modo de representação da mulher na literatura, seja escrita por homens, seja pelas próprias mulheres.

A história da cultura ocidental consolidou-se segundo a tradição do saber masculino. Em função disso, é comum encontrar-se entre as obras da nossa literatura imagens de mulher estereotipadas segundo o modelo da sociedade patriarcal, caracterizada pela submissão, pela resignação, pela espera, pelo sofrimento, pela saudade etc. Segundo a crítica, é sobretudo a literatura de autoria masculina que tem, ao longo do tempo, representado o emparedamento da mulher nesse silêncio.

Tendo isso em vista, cabem as perguntas: sobre quais estereótipos a representação da mulher vem sendo montada ultimamente? Como foi montada há um século atrás? A visão masculina da mulher, cristalizada no final do século XIX, sofreu modificações? Como, enfim, a mulher está sendo representada no final do século XX, momento em que os movimentos feministas, que advogam a sua emancipação, encontram-se em alta?

Numa tentativa de encontrar algumas respostas para esses questionamentos, dividimos este estudo em duas partes: na primeira, fizemos um resgate da situação social da mulher na segunda metade do século XIX; a seguir, tomando como parâmetro algumas das narrativas curtas de Machado de Assis, discorreremos acerca do modo de representação da mulher na literatura da época. Na segunda parte, fizemos, igualmente, um breve histórico da situação social da mulher contemporânea, para, a seguir, verificar, através do conto “Relatório de Carlos”, de Rubem Fonseca, como a mulher está sendo representada na literatura produzida por um autor masculino no final do século XX.

DESENVOLVIMENTO

A CONDIÇÃO FEMININA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX E SUA REPRESENTAÇÃO NA LITERATURA DA ÉPOCA

Na segunda metade do século XIX, a posição do homem como autoridade máxima dentro do âmbito familiar é uma realidade indiscutível. Ele detinha o poder sobre os escravos, empregados, agregados e, principalmente, sobre a esposa, filhos e netos.

Por serem encaradas como submissas, puras, bondosas e de sexualidade menos desenvolvida, as mulheres eram destinadas, como num processo natural, às tarefas ligadas ao lar e aos papéis de esposa e de mãe. Ao homem, entendido como um ser ativo, menos dado a sentimentos e com instinto sexual mais desenvolvido, estavam, naturalmente, reservadas as atividades fora do âmbito da casa.

Alguns fatores podem ser apontados como incentivadores, seja direta, seja indiretamente, da instauração e permanência desse estado de coisas:

- o sistema educacional brasileiro, calcado em bases tradicionais;
- a inexistência de oportunidades profissionais para a mulher;
- as restrições da legislação à mulher;
- o casamento como possibilidade ideal de aceitação social para a mulher;
- a dupla moral sexual: uma para o homem, outra para a mulher;
- o necessário culto à beleza x a necessidade de manter o decoro.

O que se observa, portanto, é uma nítida discriminação da mulher em relação ao sexo masculino, justificada pela ideologia vigente através da visão que se tem dela: de “ser” naturalmente inferior.

Tendo em vista essas constatações, já realizadas por vários historiadores da condição social da mulher, passaremos a verificar qual o modo de representação da mulher na literatura desse período. Para nos desincumbirmos dessa tarefa, tomaremos como base alguns contos de Machado de Assis, um dos mais atuantes escritores da literatura brasileira, cuja obra reflete e discute criticamente o Brasil oitocentista.

Apesar de ser considerado assim por alguns, já foi, também acusado, por outros, de ser indiferente às questões sociais e políticas de seu tempo.

Talvez essa cobrança, até certo ponto ingênua, ocorra em função da ausência de maniqueísmo que se constata em sua obra. Na verdade, ela gira em torno de uma defesa panfletária do movimento abolicionista, do republicano e, sem dúvida, do feminista - a rigor, inexistente na época.

O equívoco advém de uma dificuldade de compreender os procedimentos do narrador machadiano que, embora onisciente e intruso, responsável por toda sorte de comentários, simplesmente emudece com relação a um julgamento absoluto de valores, de formas de comportamento ou de instituições sociais. O seu trabalho, bem mais sutil e complexo, consiste no exercício constante de introdução de seu olhar interrogativo na interioridade das personagens, à procura das brechas da convenção e do preconceito, responsáveis pela atuação social do homem. Tudo com uma irônica desconfiança sobre a real localização da verdade.

É através do desnudamento desse jogo que Machado de Assis realiza com a escrita que é possível mostrar a improcedência da acusação de indiferença em relação à realidade brasileira, especialmente quanto à condição social da mulher.

Como lembra Roberto Schwarz, em consonância com o que discutimos nos parágrafos anteriores,

Tudo nos romances de Machado de Assis é tingido pela volubilidade - abusada em graus variáveis - de seu narrador.

(...)

Em vez de buscar a isenção e a confiança que a imparcialidade suscita, o narrador machadiano dá espetáculos de desplante, que vão da picuinha à semostração literária e ao crime (Schwarz, 1983: 46).

Isso vai resultar, paradoxalmente, na estilização tanto da alma humana, em suas diferentes facetas, quanto da sociedade brasileira - dados universais e locais, respectivamente.

Essa estilização, que se pode chamar de realismo machadiano, não é aquela convencional, presa à realidade exterior, mas é estrutural, está vinculada à construção romanesca: a descrição e a fotografia da realidade empírica, pontos cruciais do realismo tradicional, são substituídas pelo recurso da “desfaçatez literária”, cujo sustentáculo é o jogo realizado com a própria linguagem de maneira acentuadamente engajada com os problemas da época.

Machado manipula o nível da enunciação de modo a esclarecer ao leitor que o texto é um artifício, mas que a produção da escritura - equivalente, em termos de importância, ao conteúdo veiculado - constitui-se em uma verdadeira experiência de vida, propondo a inter-relação entre o viver e o escrever, entre a consciência da palavra e a consciência do ser (Brayner, 1979).

Trata-se, nesse sentido, de uma imitação por dentro, uma imitação dialógica que, como tal, é subversiva e contestatória e que só acontece graças à postura despreocupada do narrador machadiano em relação à problemática da verossimilhança externa.

Nos textos de Machado de Assis, a verossimilhança reside em sua própria construção, em sua coerência interna, isto é, no modo como os elementos que os compõem são articulados, pois ele cria uma realidade, basicamente destinada a fazer revelações críticas, que, não raro, se mostra desinteressada em inúmeros aspectos daquela narrada e vivida pela ideologia: o texto fictício se sobrepõe ao texto da realidade ideológica codificada pela história.

Em vista disso, a tentativa de compreender o realismo machadiano mediante o cotejo de sua ficção com o projeto estético francês, caracterizado, sobretudo, pela imparcialidade e pela ligação com o contexto a que se refere, constitui-se em uma prática impropriedade. Seu realismo é sistêmico e não referencial (Lima, 1974), o que implica se dever pensá-lo como sendo aquele exercido exclusivamente no interior da obra literária. Isso equivale a dizer que ele só é compreendido mediante uma análise sistêmica textual onde a obra se constitui, ou seja, “a partir do problema da constituição da escrita como centro de si mesma” (Sant’Anna, 1989: 124).

Em contos, como “O relógio de ouro” (*Histórias sem data*), constatamos a presença da mulher-objeto irremediavelmente marcada pela resignação e pela submissão, sem voz para se afirmar enquanto indivíduo, nem para se defender quando é vítima, mas já é possível vislumbrar na voz de seu narrador certo sorriso irônico. Embora tímido, esse olhar é um índice de que não se trata de retratar a mulher, visando apenas a endossar o tratamento tradicional a ela dispensado, mas revelar para um leitor atento o quanto ele é injusto e desigual. O que, à primeira vista, pode parecer aval do escritor às normas convencionais do sistema revela-se, após detida análise do texto em que a técnica de espectador imparcial é desnudada, uma forma de fidelidade avessa às aspirações estéticas do momento.

Essa postura machadiana fica um pouco melhor definida quando pensamos nas protagonistas de “A senhora do Galvão” (*Histórias sem data*) e de “Confissões de uma viúva moça” (*Contos fluminenses*): num certo sentido, elas agem como mulheres-objeto, contudo a maneira como cada narrativa é conduzida permite relativizar essa postura. No primeiro caso, dois pontos devem ser considerados: a distância afetiva e a distância

cognitiva do narrador em relação à personagem. Ao se avaliar o modo como Machado retrata a mulher em “A senhora do Galvão”, não se pode considerar apenas a postura da protagonista ante a situação de seu casamento, mas, sobretudo, a do narrador. Se Maria Olímpia se mantém indiferente ao adultério do marido, o narrador não se mostra simpático a esse comportamento; ao contrário, ele o ironiza ferinamente. Por outro lado, existe a possibilidade de ler esse comportamento como uma opção pragmática, própria de quem valoriza as delícias da vida exterior em que o casamento, ainda que seja de aparências, constitui-se num dado fundamental. No entanto, como que para manter a imparcialidade e evitar as marcas de subjetividade, o narrador não explora plenamente essa possibilidade. Apenas faz referências acerca da “vocação” de Maria Olímpia para a “vida exterior”, sem ligá-la, em momento algum, à sua resposta em face da denúncia da traição. Ele poderia, se fosse o caso, ter-se detido mais nessa questão, expressando mais simpatia à causa da personagem, conduzindo, desse modo, o leitor a uma maior compreensão de seus motivos. Com isso, ela seria, indubitavelmente, encarada como sujeito e não como objeto, similar, no que toca à resignação, à mulher tradicional oitocentista.

Quanto à segunda narrativa mencionada, o que se vislumbra aí é um perfil de mulher intensamente marcado pela lucidez; e se o tom geral da narrativa é didático e de cunho moralista, não parece tratar-se de simples confirmação do mito da resignação feminina. Ao contrário, o que uma leitura atenta permite ver é a impotência da mulher ante a implacabilidade da sanção social. Assim como a relevância (negativa) de seus reflexos na sua psique feminina.

Em contos, como “A cartomante” (*Várias histórias*), “Singular ocorrência” e “Noite de almirante” (ambos de *Histórias sem data*), as personagens femininas já podem efetivamente ser consideradas sujeito. São personagens que, a despeito do reducionismo das normas sociais, conseguem impor as suas vontades à realidade. Para tanto não vacilam em cruzar os limites da convenção moral para buscarem, a qualquer custo, o estado de plenitude.

No caso específico da protagonista de “Singular ocorrência”, a concretização do desejo, entendido enquanto fator indispensável na sua realização pessoal, está no flagrante do conto ao lado da necessidade de manutenção do “casamento”. Daí ela ter avançado para a transgressão, no momento em que se sentiu impulsionada a fazê-lo, e depois retrocedido para a postura recém-conquistada de mulher “honesta”. Todavia essa

leitura do comportamento de D. Maria de tal não é, absolutamente, conduzida pelo sujeito da enunciação. O ponto de vista narrativo, apesar de ser constituído em primeira pessoa, é marcado pela imparcialidade e pela objetividade. O que se tem é um narrador-testemunha, portanto privado da onisciência, contando o episódio a um amigo, numa tentativa de compreender os móveis do comportamento da bela dama. O desnudamento da mulher-sujeito, que subjaz em meio ao emaranhado de possibilidades que circundam a personagem, fica por conta do leitor.

Na narrativa da cartomante, Rita, uma vez consciente de que a sua plenitude está na relação clandestina que mantém com o melhor amigo do marido, ela a leva às últimas conseqüências, tanto que perde a vida em nome dessa ousadia que se permitiu. Também aqui, vislumbra-se a postura distanciada do narrador. Embora ele seja onisciente, a narrativa é estruturada *In media res*, de tal modo que o processo pelo qual Rita rejeita a fidelidade conjugal não é enfocado. Não se trata, então, de o leitor entender ou aceitar as suas razões; o que se vê é o fato já consumado, a ambigüidade acerca dos motivos que o favoreceram e a necessidade da punição. Sendo que, nesse cenário, a distância entre a protagonista, marcada pela força e determinação, e a imagem tradicional da mulher oitocentista é indiscutível.

Mas a palavra definitiva, em termos de determinação e ousadia, fica por conta da caboclinha Genoveva: ela transgride abertamente o contrato matrimonial celebrado com o marinheiro Deolindo e sai vencedora; rompe com o olhar do outro, conseqüentemente, com a ideologia dominante, com tal despreendimento e autenticidade (forjada ou não) que não lhe resta outra opção, exceto aceitar. O leitor, por sua vez, acaba igualmente por aceitar. Todavia, como em “A cartomante”, em que o narrador não toma o partido nem de Rita, nem de Vilela, aqui, também, não existem planos de preferência diferentes. Nem Deolindo é totalmente ingênuo, nem Genoveva é totalmente insolente. Não há justificativas acerca do comportamento de um, para não comprometer a imagem do outro.

Vêm confirmar essa tese da determinação feminina na ficção de Machado os contos “Uns braços” (*Várias histórias*) e “Missa do galo” (*Páginas recolhidas*); eles descartam completamente a possibilidade de a concepção machadiana de mulher ser calcada no mito e na ideologia vigente no século XIX.

Nestas narrativas, a capacidade de reação das personagens femininas machadianas, contra a estreiteza do sistema, atinge seu apogeu. Conceição (“Missa do galo”) e, em graus de perfeição menos elevados,

D. Severina (“Uns braços”) encontram na dissimulação a estratégia de vida que se adapta perfeitamente à sociedade em que estão inseridas: elas vivem o parecer que a sociedade privilegia, mas não deixam de viver, também, o próprio ser; embora dissimuladamente, elas se afirmam enquanto mulher e, sobretudo, indivíduo.

No tocante à postura da mulher, é curioso, contudo, observar a evolução vislumbrada na trajetória de Conceição em relação à de D. Severina. Parece que Machado aprimora no conto da “Conversação” (1899) o perfil de mulher esboçado em “Uns braços” (1896) - a mulher, agora, se caracteriza pela consciência e pela experiência. A diferença fundamental reside em saber o que se quer e na arte da dissimulação como estratégia de concretização desse desejo: enquanto D. Severina se pune pela ousadia do beijo, Conceição se premia ao se casar novamente - mesmo porque, no nível da ação, não há efetivamente crime em sua trajetória. No entanto, o fato de ela dissimular não só para o marido, como faz a protagonista de “Uns braços”, mas também para o leitor, sugere uma infinidade de possibilidades. Dentre elas, de uma se tem certeza: tendo em vista a cena da tal “conversação”, a resignação certamente não é o atributo que melhor a define.

Ao se rastrear a trajetória das personagens femininas criadas por Machado de Assis, o que se constata é que, de modo geral, a resignação, longe de lhes sintetizar o estatuto, consiste no seu avesso. Isso só se torna perceptível via desnudamento da dualidade inerente aos recursos estilísticos de que o autor lança mão na composição do texto, como o paradoxo, a relativização e, sobretudo, a ironia.

Na ficção machadiana, a ruptura com a imagem pretensamente verdadeira (na aparência) da mulher, que as teses inicialmente mencionadas acreditam que prevalece, dá-se, pelo menos, em dois níveis:

1. Através da manifestação do desejo interdito, configurando leves tintas de infidelidade e traição, ainda que em potencial, como se observa em “Singular ocorrência” e em “Uns braços”, narrativas em que já se pode entrever o surgimento da mulher-sujeito por detrás das nuances da resignação.
2. Através da manifestação do poder de mulher, de um poder sobrepujante, de manipulação via sedução que impera sobre o homem. Em “Missa do galo”, só na aparência social, Conceição é submissa; na verdade, ela é sujeito, manipula, tem poder.

Nesse sentido, ainda que num emaranhado de contradições, consubstanciado pelo choque entre o desejo de assumir a liberdade de

indivíduo e todos os temores com relação aos valores sociais, Machado focaliza, sem nenhum moralismo, numa espécie de desnudamento, as máscaras convencionais da mulher. E com isso resgata, à sua moda, uma imagem de mulher essencialmente adversa daquela sancionada pela convenção oitocentista.

Ao invés de ser “o registro detalhado da posição social da mulher no Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX” (Stein, 1984: 132-3), a ficção machadiana, ao contrário, toma a mulher como um dos veículos de que se vale na contestação da sociedade da época.

... eu tenho a inqualificável monomania, de não tomar a arte pela arte, mas a arte, como a toma Hugo, missão social, missão nacional e missão humana (Machado de Assis, 1937: 129).

A CONDIÇÃO SOCIAL DA MULHER CONTEMPORÂNEA E SUA REPRESENTAÇÃO NA LITERATURA

Graças ao movimento feminista, cristalizado no Brasil nesse final de século (décadas de 60 e 70 em diante), a condição social da mulher contemporânea sofreu modificações bastante significativas, se tomarmos como referência a sua situação no final do século XIX, mencionada no item anterior.

Constituindo uma espécie de classe organizada, a mulher, sobretudo a de classe média, desafia o patriarcado e seu ideal de dominação machista. A discriminação, a exploração e a opressão social, econômica e política não mais são aceitas com resignação, mas discutidas e denunciadas.

No que se refere a itens como educação, profissão, casamento, moral sexual e legislação, os avanços registrados são muito significativos; a própria Constituição os garante. Se antes, no que se referia à mulher, ela se baseava em princípios como a defesa da moralidade, a fragilidade feminina e a natural vocação da mulher para o lar, agora ela assegura, ainda que teoricamente, a tão falada igualdade entre os sexos.

Se, em nível de legislação, a questão do trabalho feminino, nesse final de século, encontra-se em situação satisfatória, em termos práticos ainda há muito o que se conquistar. As mulheres permanecem sofrendo os efeitos da discriminação: o leque das oportunidades de trabalho a ela oferecido é bem mais limitado do aquele oferecido ao homem; as barreiras para a ocupação feminina dos cargos de chefia são maiores; as mulheres continuam ganhando menos que os homens, mesmo nas

categorias profissionais majoritariamente femininas, como o magistério; em função da insuficiência das creches, a guarda dos filhos vem se tornando, cada vez mais, um empecilho para o trabalho feminino. Além destes fatores, os guetos ocupacionais da mulher, apesar das conquistas das últimas décadas, ainda determinam subjacentemente sua área de atuação: casas de família, campo, indústrias têxteis e do vestuário, para as trabalhadoras menos instruídas; as de nível médio exercem a função de secretárias ou vendedoras; em nível superior se dedicam ao magistério ou à enfermagem.

O mesmo acontece em relação à questão educacional. A expansão das oportunidades educacionais para a mulher, registrada nos últimos anos, não anula o processo da “guetização sexual” mencionado acima. Seja em nível de segundo grau, seja de curso superior, as mulheres, em sua grande maioria, têm-se encaminhado para as áreas menos valorizadas no mercado de trabalho.

Quanto ao casamento, as evoluções registradas em relação ao final do século XIX também são relativas. As coações de posição, de sangue, de interesses financeiros ou familiares estão minimizadas. No entanto, subjacentemente à procura do casamento apenas como promessa de felicidade, está o reflexo da ideologia herdada da sociedade patriarcal, machista por excelência: o ato de casar, para muitas mulheres, não implica, simplesmente, uma conseqüência do amor, mas uma garantia de segurança. Considerando que, a despeito das conquistas femininas no mundo profissional, o número de mulheres empregadas, capazes de prover o próprio sustento, não é muito significativo, o casamento, ainda, consiste em garantia para o futuro. Nesse sentido, o homem ainda é visto como provedor do sustento da família. Vem dele, também, o status social da mulher, já que a “solteirona”, a exemplo do que acontecia no final do século passado, permanece à margem da sociedade.

Por outro lado, estamos, em meados dos anos 90, vivendo um momento de lutas intensas a favor da emancipação da mulher. A instituição do casamento está na berlinda; é alvo de severas críticas. As mulheres que já conquistaram a independência financeira, quando se encontram vivendo um casamento insatisfatório, seja por maus tratos, seja pela ausência de amor, não hesitam em optar pela separação, apesar do empenho da sociedade na manutenção do consórcio.

Quando o assunto é a situação social da mulher contemporânea, não se pode deixar de considerar, também, a questão da violência. Nos limites

do casamento, ou fora dele, a violência física, sexual, emocional ou “ideacional” contra a mulher tem atingido patamares alarmantes.

No início dos anos 90, esse problema se amplia, ganhando novas faces: o assédio sexual, a violência contra meninas e adolescentes e a violência étnica contra mulheres não-brancas vêm dividir o espaço com as formas tradicionais de agressão.

Nesse sentido, é notório o fato de ter havido grandes transformações no quadro da condição social da mulher contemporânea em relação ao da mulher oitocentista, mas, na essência das relações, fica patenteado um resquício, menos tênue do que as “teorias” oficiais da igualdade levam a crer, de discriminação sexista. Discriminação esta materializada nas diversas formas de resistência em relação à aceitação da ocupação pela mulher de determinados espaços incompatíveis com os papéis tradicionais atribuídos a ela pelo homem.

Desde os anos 60 que grupos de pioneiras adversárias das desigualdades sexistas vêm manifestando sua insatisfação em relação a este estado de coisas, desafiando o patriarcado e seu ideal de dominação. Por meio de jornais, revistas, congressos, entre outros meios, estes grupos vêm tentando, desde então, despertar as mulheres em geral para as suas potencialidades latentes, capazes, não só, de denunciar a exploração e a opressão social, econômica e política, mas também de empreender a conquista do próprio espaço nestas esferas. A educação, desde o princípio, vem sendo enfatizada como uma das fontes capazes de ampliar estas possibilidades de ascensão.

Ao se rastrear a trajetória do movimento feminista nestas quase quatro décadas de existência, fica evidenciado um grande avanço em direção da conquista da cidadania da mulher, mas um grande desafio ainda se faz presente: o de romper a barreira entre os princípios conquistados e as práticas vivenciadas.

Passemos, agora, à análise do conto de Rubem Fonseca “Relatório de Carlos”¹, a fim de observarmos como o escritor contemporâneo representa a mulher na ficção que engendra, ou seja, quais os contornos valorativos que permitem perceber a imagem da mulher fonsequiana.

O conto se constrói como uma espécie de relatório que a personagem central, Carlos, faz acerca de suas experiências amorosas. Trata-se, segundo ele, de “um tratado de dor de cotovelo”. Os fatos, portanto, são

¹ In: *A coleira do cão* que integra *Contos Reunidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

narrados em primeira pessoa, por um narrador autodiegético, colocado em um tempo ulterior em relação à história narrada.

Esse distanciamento temporal permite que o narrador, não raro, interrompa a linearidade da narrativa a fim de fazer, através do *flash-back*, esclarecimentos que possam dotar os acontecimentos que estão sendo relatados do máximo de precisão. “Antes disso, porém, preciso falar desse meu amigo chamado João da Silva, cuja participação nesse embrulho todo é muito importante” (p. 119).

Nesse relatório, como é de praxe nos relatórios em geral, o narrador pretende ser “factual e cronologicamente exato”. No entanto, o que se observa desde as primeiras páginas é que o referido “documento” não é constituído apenas da narração imparcial dos fatos por parte de Carlos, mas da leitura que ele faz desses fatos e da impressão que eles lhe causam. Numa espécie de pista destinada ao leitor atento, ele próprio confessa, após falar de suas pretensões de relator fiel, não se lembrar direito de certas coisas, as quais lhe parecem ter sido sonhadas. Tendo isso em vista, o leitor, de certa maneira, é alertado para a necessidade de relativizar, ou até mesmo pôr em dúvida, os fatos narrados pelo protagonista.

O conto pode ser dividido em três momentos fundamentais: inicialmente, vemos que Carlos, apesar de ser casado, acaba por se envolver com Norma, com quem passa a manter uma relação clandestina. Estando apaixonada, ela cobra dele um relacionamento normal, passível de ser assumido em público. Todavia, ele insiste em manter o casamento de aparências. Em um segundo momento, Norma, desiludida em relação às perspectivas de vida com o amante, envolve-se com uma terceira pessoa, com quem se casa em seguida, deixando Carlos entregue ao sofrimento advindo da opção que fez. Por fim, em um terceiro e último momento, vemos o casamento de Norma não dar certo e ela voltar para o ex-amante, agora como esposa, depois de ele se separar da mulher. Pouco tempo depois, o casamento dos dois, já desgastado, termina quando ele a surpreende aos beijos com seu melhor amigo.

São exibidos no conto, essencialmente, três perfis de mulher: o de Célia (a esposa), o de Norma (a amante) e o das prostitutas e casos esporádicos de Carlos².

² Englobamos estas últimas em um mesmo bloco em função de elas assumirem o mesmo papel na narrativa do ponto de vista de Carlos.

Estas últimas são retratadas, abertamente, como mulheres-objeto. O papel delas na trajetória de Carlos é preencher o vazio deixado por Norma. Com o aval do pensamento ideológico do tempo, ele as toma como objetos (úteis, porém descartáveis), sem culpa e, portanto, sem necessidade de mascarar tal postura. A individualidade de cada uma não é considerada, antes ironizada.

Eram todas iguais. Não fisicamente. Umam eram louras, outras morenas, altas, magras, baixas, gordas, umas meninas ainda, outras balzacas, mulatas e até uma preta para experimentar. (...) Não quero saber coisa alguma da vida de ninguém (...), o que importa é a minha vida. (Fonseca, 1994: 139)

Quanto à imagem de Célia, a esposa, aparece diretamente associada à imagem que Carlos tem do casamento: triste, enfadonho, invariável, porém, ameaçador em função de sua força moral. Apesar de sua insignificância enquanto mulher, Célia incomoda Carlos por lhe representar a imagem da convenção social, do compromisso moral, do olhar do outro, enfim. Vejamos um recorte do texto:

Minha esposa era outra, que me esperava em casa num silêncio ferido sem misericórdia, que não me amava mas que queria viver comigo pelo resto da vida, porque assim é que as coisas tinham que ser e ela só fazia o que tinha que ser, não importa o que doesse, pois doeria muito mais romper os contratos, abandonar os valores consagrados, os padrões usados, a aprovação dos parentes, amigos e vizinhos. (Fonseca, 1994: 127)

Apesar desse comportamento, próprio da mulher resignada em relação à humilhação advinda do casamento de aparências, Célia assume a postura da mulher-sujeito, no momento da separação: seria possível aceitar a indiferença do marido em nome da moral, mas, jamais, o desprezo configurado na gargalhada que coroou a conversa sobre a separação. A impressão que fica é que Célia ainda não havia sido submetida a uma prova dessa intensidade, capaz de testar os seus limites. No momento em que o foi, reagiu; ainda que a reação tenha se efetuado de acordo com as armas de que dispunha: dificultar a separação e fazer exigências em relação à divisão dos bens.

Eu daria a ele o desquite (...) sem maiores exigências, creio mesmo que o perdoaria. Mas depois daquela gargalhada de desprezo não podia haver acordo algum. (Fonseca, 1994: 142)

De qualquer forma, a personagem surpreende o leitor, na medida em que este a via segundo a ótica de Carlos, que acreditava e temia apenas a sua força moral, o seu olhar acusador, sem considerá-la como indivíduo. Sendo assim, a possibilidade de uma reação pragmática não era, sequer, ventilada, daí a surpresa.

O mesmo parece acontecer em relação a Norma. Os momentos iniciais de sua trajetória apontam para uma postura de mulher resignada, capaz de aceitar as imposições e decisões do amante, apesar das constantes reivindicações, as quais eram ignoradas por ele.

Naquele dia Norma chegou e disse que a minha mulher era feia e burra; que não era mulher para mim, que era uma burguesa (isso para Norma é uma ofensa); que ela, Norma, não queria continuar levando comigo aquela vida clandestina. (Fonseca, 1994: 118)

“Eu vou lá, eu vou lá, na casa de sua mulher nariguda. (...) Nariguda, nariguda, nariguda, nariguda”. Tal persistência perdia o sentido e no fim adquiria um ritmo onomatopaico de refrão musical (Um caso flagrante de verbalização de uma idéia fixa). (Fonseca, 1994: 119)

Como se pode observar no fragmento acima, o desejo de Norma de deixar de ser “a outra”, de ser assumida pelo homem que ama perante a sociedade não é considerado, antes, ridicularizado. Ao fazer uma análise científica do desabafo dela (“Um caso flagrante de verbalização de uma idéia fixa”), o protagonista revela não estar compreendendo, ou valorizando, as suas aspirações mais profundas. Concretizar o desejo acima referido implica um dado fundamental na realização pessoal de Norma. Carlos não parece estar preocupado com estas questões subjetivas.

Na verdade, em consonância com o pensamento ideológico tradicional, ele assume uma postura visivelmente reducionista da relação homem/mulher: o que importa são as questões práticas, palpáveis, passíveis de mensuração. O fragmento abaixo ilustra esta questão com bastante propriedade:

Sejamos justos, o que ela poderia querer mais? Tinha tudo, não tinha tudo? A mulher quer segurança: dei segurança,

comprei para Norma o apartamento em que ela residia; dei jóias; dei roupas; dei móveis (...). A mulher quer amor: dei amor, fí-la uivar como uma gata (...). A mulher quer diversão: dei diversão, levei-a a ver o Rio, encontrar recantos de sombra e encanto (...). Mulher quer se refinar, refinei-a, mostrei-lhe as Duineser Elegien (...). Tinha tudo, não tinha? (Fonseca, 1994: 124)

Esta reflexão do narrador parece esclarecer a postura por ele assumida: ele se coloca em um plano superior, de destinador, manipulando os desejos da mulher com quem se relaciona. É ele quem filtra as aspirações dela, é ele quem seleciona o que é “digno” de ser desejado e o que pode e deve ser desconsiderado. Como num processo “natural” da relação homem/mulher, ele elege a si próprio (o homem) como parâmetro para medir a pertinência dos desejos dela; nesse sentido, eles só são considerados se não se chocarem com os interesses dele. Ele próprio se autodenomina “o superior”, “o absoluto”, “o príncipe”, “o poeta”, “o fulcro das coisas”, “o presença avassaladora”, “o luz” etc.

Sob a ótica do narrador, a mulher em geral (e não só as prostitutas) não é encarada como sujeito de seus desejos e ações, mas como objeto: ele parece partir do princípio de que a ela não cabe fazer escolhas, mas ser objeto de escolha. Neste sentido, é esclarecedora a avaliação que ele faz de Norma quando do início da relação entre ambos. Ao invés de ele se deter nos atributos concernentes ao seu perfil de mulher/pessoa/ser humano, ele, como um comprador de animais, se detém nas condições físicas em que ela se encontra:

Com o corpo, porém, ela tinha maiores cuidados. Sua aparência externa era boa, seus vestidos eram sempre bem-feitos seu corpo limpo, a não ser por algumas manchas de nicotina nos dedos. (...). Seus dentes eram bons, talvez grandes demais, os da frente. Não tinha mau hálito, a não ser pela manhã, mas isso todo mundo tem. (...). Quanto aos órgãos internos: tinha um bom estômago e um fígado apenas regular (...); rins bons, ovários também bons (...). (Fonseca, 1994: 122-3)

Razões mensuráveis como estas, somadas à passividade e resignação que ele acredita serem atributos inerentes à classe das mulheres, são suficientes para lhe assegurarem garantia de sucesso na relação que, então, se iniciava.

Eis o engano do protagonista, eis por que o seu “relatório” consiste num “tratado de dor de cotovelo”. As constantes referências feitas à *Ars amatoria* de Ovídio, o livro que Carlos gostaria de poder/saber escrever, apontam para sua falta de habilidade no que se refere à arte de amar. No entanto ele só se conscientiza disso ao final do romance com Norma. Daí escrever o que chama de *Remedia amoris* (o relatório), numa espécie de tentativa (que ele não sabe se vai dar certo) de ensinar os outros a esquecer, já que, por não saber, não pode ensiná-los a amar.

O conflito se instaura na narrativa, na medida em que Norma rompe com o estado de coisas que a reprimia, buscando, na viagem e na nova relação, a plenitude não alcançada ao lado de Carlos. Isso é o que se pode inferir a partir do comportamento dela, já que o ponto de vista narrativo não permite ao leitor conhecer a interioridade da personagem.

A partir desta tomada de posição, ela conquista para si o direito de fazer exigências. Mais uma vez, a peculiaridade da escolha do ponto de vista narrativo não possibilita sabermos se o “casamento” de fato existiu ou se foi pensado como sendo uma espécie de estratégia de manipulação propositalmente usada por Norma para atingir seus intentos em relação a Carlos.

O fato é que a meta foi atingida: ela desejava Carlos e o conseguiu, livre da tal rede da “conjuntura social que me obrigava (Carlos) a um determinado comportamento que não permitia o ato de abandonar a família”. As teorias do narrador-protagonista caíram por terra tão logo ele se viu abandonado e trocado por um homem “inteligentíssimo”, que “as mulheres o adoram” e que “já foi casado”.

A narrativa, todavia, não termina com o casamento dos mocinhos, à moda dos românticos. Diferentemente de Célia que suportava resignada a insipidez do relacionamento conjugal, Norma reage. Os constantes “passeios” configuram essa reação. Em conseqüência disso, novo conflito se instaura na narrativa, já que Carlos tinha alguns conceitos cristalizados acerca dos deveres de uma mulher casada:

Uma mulher não pode sair assim sem o marido, isso é um absurdo, uma coisa errada; o oposto pode ocorrer, o marido sair sem a mulher, isso sim. (Fonseca, 1994: 144)

Você não pensou nada. Toda mulher é burra, um desenvolvimento interrompido, uma coisa que ia ser e não foi. (Fonseca, 1994: 145)

Ela passava o dia revigorando e pintando as carnes, aparando os cascos, armando os pêlos; de noite ia à casa das

amigas, ia a boates, ao cinema. Estou me repetindo, ao dizer isto, mas acho que o papel da mulher é acompanhar o marido, sempre, do contrário o casamento não dura.
(Fonseca, 1994: 146-7)

O referido conflito surge em função da disparidade no modo de os protagonistas entenderem o papel da mulher: ele cobra dela o comportamento que se convencionou ser da mulher, conforme se pode observar nos fragmentos acima (resignação em relação aos deveres, ao papel e ao perfil que lhe foram atribuídos); ela não aceita para si essa convenção, já que a mesma não a representa enquanto indivíduo. A negação da representação desse papel consiste na essência do conflito instaurado. Se, hipoteticamente, Norma tivesse sufocado sua insatisfação em relação ao casamento e, conseqüentemente, assumido o papel a ela atribuído pela ideologia do senso-comum (do qual Carlos é o representante), não haveria conflito e o casamento, certamente, se manteria por tempo indefinido.

Em função dessa hipótese, que não é vista pelo narrador como hipótese, mas como a única alternativa possível, é que ele atribui somente a Norma o fracasso do casamento: ela não cumpriu com o seu “dever” de mulher, transformando em ruínas um casamento que tinha “tudo” para dar certo.

Nesse sentido, o discurso dele acaba por ser interpretado pelo leitor atento como um discurso manipulador. Apesar de a narrativa ser, pretensamente, definida como um relatório de um homem traído e injustiçado, no fim, ela se define como um relatório de uma tentativa fracassada de manipulação da mulher. Indiretamente, essa tentativa de manipulação se estende ao leitor, já que ele é convidado a acreditar na versão unilateral dos fatos que é apresentada pelo narrador.

Independentemente de a escolha do ponto de vista narrativo não privilegiar o interior do personagem Norma, o discurso do narrador, ao final, dá conta, como vimos, de explicitar as razões que ela teve para cometer o adultério. No entanto, tendo em vista o tipo de investigação a que nos propusemos, isso não assume grande importância. Mais importante que saber se as razões da protagonista foram mais nobres ou menos nobres é salientar o fato de ela ter rompido com o estado de coisas que a estava reprimindo, sem se importar com o papel que se convencionou ser da mulher, com a sanção social e, portanto, com o olhar do outro.

CONCLUSÃO

Ao entendermos a postura assumida por Carlos em relação à mulher como sendo aquela mesma adotada pela ideologia vigente no final do século XX, somos levados a confirmar o que dissemos páginas atrás, quando do momento da discussão acerca da condição social da mulher contemporânea: apesar das consideráveis conquistas femininas alcançadas neste século, na essência das relações, ainda há muito o que se conquistar; a mulher ainda é vítima de inúmeras formas de discriminação sexista. No âmbito da legislação, seus direitos e deveres foram equiparados aos do homem, foi-lhe concedido o direito de votar, estudar, trabalhar. Sobretudo no que tange às questões morais, porém, a idéia “mulher” está envolta em uma série de princípios reducionistas que desconsideram a igualdade conquistada no papel.

Se a mulher contemporânea, na maioria das vezes, não mais aceita passivamente ser manipulada, o pensamento ideológico vigente ainda traz em seu bojo, apesar do discurso emancipador que exhibe, marcas muito fortes da tradição patriarcal.

Em “Relatório de Carlos”, isso fica muito evidente. O narrador julga ter oferecido à Norma tudo o que ela poderia desejar enquanto mulher: segurança, amor, diversão, refinamento etc. Nesse sentido, ele a estaria tratando conforme a aspiração generalizada da mulher de seu tempo. No entanto, isso não acontece gratuitamente. Do ponto de vista dele (e - por que não dizer? - da ideologia vigente na realidade extraliterária do final do século XX), está subentendida, no âmago da relação conjugal, como uma espécie de código, a postura que a mulher deve assumir para manter essa “paz” conquistada. Qualquer rebeldia por parte dela, e só dela, pode pôr em risco o casamento.

Mas, a despeito do que pensa e quer o senso-comum, a personagem feminina em questão não se curva aos ideais reducionistas do sistema, antes, contesta-os através de ações, sem se preocupar com a sanção implacável da sociedade, sem culpa, sem pecado.

Tendo isso em vista, a narrativa fonsequiana, ao invés de reduplicar a ideologia por meio da atuação do protagonista Carlos, coloca-a na berlinda e a discute ao confrontar os ideais dele, notadamente de cunho ideológico, com os de Norma. O resultado da leitura aponta para o absurdo das leis que regem o relacionamento conjugal. O ponto de vista de Carlos, inicialmente tomado pelo leitor com certa simpatia (relatório de dor de cotovelo), é, no final, ridicularizado, visto como irônico por não corresponder à verdade.

Nesse sentido, Rubem Fonseca parece adotar, na presente narrativa, a mesma técnica de que se valia Machado de Assis para denunciar as mazelas do sistema no final do século XIX: a da ironia, a do jogo realizado com a escrita, a da construção do texto, enfim. A constatação não diminui o mérito do escritor contemporâneo, antes reafirma a modernidade de Machado.

No que tange à mulher, ambos os autores estudados construíram as narrativas analisadas de modo a fazer cumprir a função emancipatória da literatura. O leitor é instigado a entrar em conjunção com uma nova visão de mundo, através da reflexão crítica acerca dos valores sobre os quais se erige a sociedade na qual ele está inserido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAYNER, S. *Labirinto do espaço romanesco*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.
- CANDIDO, A. "A literatura e a formação do homem". *Ciência e Cultura*, 24(9):803-809, 1972.
- FONSECA, R. *Contos reunidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- LIMA, L.C. *A metamorfose do silêncio*. Rio de Janeiro: El Dourado, 1974.
- MACHADO DE ASSIS, J.M. *Crítica literária*. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1974.
- MACHADO DE ASSIS, J.M. Crítica teatral. In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1937, v.3.
- MACHADO DE ASSIS, J.M. *Obra completa*, Rio de Janeiro: José Aguilar, 1982, v.2.
- REVISTA DE ESTUDOS FEMINISTAS. Rio de Janeiro: CIEC/ECO/UFRJ, 1994.
- REVISTA DE ESTUDOS FEMINISTAS. Rio de Janeiro: CIEC, 1994, número especial.
- SANT'ANNA, A.R. de. *Análise estrutural de romances brasileiros*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- SCHWARZ, R. *Os pobres na literatura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- STEIN, I. *Figuras femininas em Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

O BOVARISMO EM LIMA BARRETO

Alice Áurea Penteadó Martha*

RESUMO. O presente artigo pretende observar, inicialmente, de que modo os pressupostos do bovarismo, de Jules Gaultier, transparecem na obra do escritor Afonso Henriques de Lima Barreto, tanto em seus artigos jornalísticos como em anotações íntimas. No segundo momento, levantam-se os reflexos de tais idéias na produção ficcional limana, especialmente no conto *Miss Edith e seu tio*.

Palavras-chave: Lima Barreto, Literatura Brasileira, bovarismo, *Miss Edith e seu tio*.

BOVARYISM IN LIMA BARRETO

ABSTRACT. This article aims at observing, firstly, in which ways the presuppositions of Jules Gaultier's bovaryism appear in the works of the writer Afonso Henriques de Lima Barreto, in his newspaper articles as well as in his intimate annotations. At the second moment, the reflections of such ideas in Lima Barreto's fictional production will be discussed, mainly in the short story *Miss Edith e seu tio* (*Miss Edith and her uncle*).

Key words: Lima Barreto, Brazilian Literature, bovaryism, *Miss Edith and her uncle*.

O BOVARISMO EM LIMA BARRETO

Este trabalho pretende considerar, inicialmente, como os pressupostos do bovarismo, explicitados por Jules Gaultier, transparecem na obra do escritor Afonso Henriques de Lima Barreto, tanto em seus artigos jornalísticos como em anotações íntimas. Em um segundo momento, observa-se como os reflexos das idéias de Gaultier podem estar presentes na produção ficcional limana, especialmente nos elementos da estrutura narrativa de **Miss Edith e seu tio**, conto escrito em 1914.

* Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondência para Alice Áurea Penteadó Martha.

Data de recebimento: 27/01/97.

Data de aceite: 27/02/97.

LIMA BARRETO E GUALTIER

Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922), escritor carioca do período pré-modernista da Literatura Brasileira, viveu apenas 41 anos, mas deixou extensa obra, reunida pela primeira vez nas **Obras Completas**, da Brasiliense (1956), em 17 volumes, 34 anos após sua morte. Praticamente esquecido pelas gerações de críticos e estudiosos, vem ocupando, a partir dos anos 70, através de teses, ensaios e artigos produzidos pela comunidade universitária, o lugar que lhe é devido na cultura brasileira.

O campo intelectual do início do século, espaço ocupado por Lima Barreto, caracteriza-se, no caso da produção literária, pela formação de duas frentes. De um lado, alinham-se escritores como Coelho Neto, Afrânio Peixoto, Olavo Bilac, entre outros, satisfeitos e perfeitamente integrados à realidade de sua época, produzindo obra porta-voz do ideário dominante, distribuindo sorrisos e amenidades, mascarando, assim, uma realidade social dura e triste, brutalizada pelas tensões e conflitos de toda ordem. Na face menos exposta da mesma moeda, já que pertence ao mesmo campo intelectual, germina uma literatura que se caracteriza por um projeto criador oposto ao vigente: marcada pela participação social, pela militância literária, a produção limana, quer ficcional, jornalística ou crítica, subverte padrões, inserindo-se nas contradições de seu tempo, preocupada em refletir o real com maior verossimilhança para, a partir daí, conscientizar e propor mudanças a essa realidade.

Quanto ao termo bovarismo, provém da influência de **Madame Bovary**, de Gustave Flaubert, no pensamento do filósofo francês, Jules de Gaultier. Em **Le bovarisme**, de 1902, Gaultier define a expressão como o “poder dado ao homem de se conceber como outro”, transformado, segundo Anuar Aiex, em “método de pensamento, com o qual se procura explicar o processo de evolução da humanidade”. (Aiex, 990, p.29)

A preocupação de Lima Barreto com o tema pode ser inicialmente levantada no artigo *Casos de bovarismo*, escrito em 1904 e publicado em **Bagatelas**, quando comenta o pensamento de Gaultier a respeito de **Madame Bovary**, **Educação sentimental** e **Bouvard e Pécuchet**, obras de Flaubert:

É o caso que uma espécie de mal do pensamento, mal de ter conhecido a imagem da realidade antes da realidade, a imagem das sensações e a dos sentimentos antes da sensações e dos sentimentos, como já dissera P. Bourget, anima e

perturba as almas de Frédéric Moreau, de Regimbard, Homais, Arnoux e, sobretudo, Mme. Bovary, em que essa sorte de embriaguez absorveu-a de tal modo que conduz sua vida para o trágico. (Bagatelas, p.56)

Para Lima Barreto, as idéias de Gualtier possuem o mérito de armar os homens com binóculos, ou lentes poderosas, para que alcancem o poder de se conceberem como outros que, de fato, não são, canalizando todas as suas energias para tais imagens. Assim, a partir desse artigo de 1904, é possível rastrear o bovarismo na obra do criador de Policarpo, seja em suas produções jornalísticas ou em confissões anotadas em diário, seja na produção ficcional.

Em seu **Diário íntimo**, trata do assunto tanto para apontar o bovarismo em pessoas com que convive como para constatar a ocorrência do “mal de pensamento” em si mesmo. No dia 12 de janeiro de 1905, registra no diário:

Encontrei o Carneiro, o Mário Tibúrcio Gomes Carneiro, que sofre de “bovarismo” revolucionário. É um rapaz a quem um desgraçado acidente cortou-lhe as pernas; entretanto ele, em cima das andas, é como se montasse um corcel de guerra.[...]

No fundo é um bom rapaz, algo inteligente, cavalheiro, mas maníaco de possuir um talhe de herói de Plutarco, que o ridiculariza. Ele tem um revólver Nagant, que é mais um canhão, perfeitamente característico do seu gênio: não dispara, quando é apontado ou accionado. Ama a farda, os militares; sabe o nome dos oficiais de cor, seus corpos, suas particularidades. As coisas de caserna tentam-no. No fundo, ele é um alferes que se perdeu pelas pernas. (Diário íntimo, p. 83)

Embora o texto transcrito não tenha pretensões literárias, os recursos utilizados por Lima Barreto para expor o bovarismo de Carneiro comprovam que muitas vezes seu estilo se aprimora em material pouco apurado, como o de suas anotações íntimas, conforme afirma Antonio Candido em *Os olhos, a barca e o espelho*, artigo publicado no *Suplemento Literário de O Estado de São Paulo*, em 17 de outubro de 1976. No trecho anteriormente transcrito, o recurso literário para apontar o bovarismo é a inversão satírica, que trabalha com a oposição de duas visões. De um lado, a alta imagem que Mário Tibúrcio faz de si mesmo, montado em um corcel de guerra, enquanto o escritor possui dele uma visão mais ácida e cruel: o

corcel de guerra não passa de um par de muletas. Apesar de perceber qualidades em seu retratado - “bom rapaz, algo inteligente, cavalheiro”- Lima Barreto aponta caracteres que o ridicularizam, como fato de que possui um revólver Nagant, que pode ser instrumento de herói; mas, ao descrever tal arma, destrói a imagem grandiosa: “é mais um canhão”; “não dispara quando é apontado ou acionado”.

Nas anotações de 28 de janeiro de 1905, no **Diário íntimo**, o romancista mostra, através de um esboço, como o bovarismo age sobre o indivíduo. De um lado, o homem elabora a “imagem que, sob o império do meio, circunstâncias exteriores, educação, sujeição, a pessoa forma de si mesmo”; de outro, o “ser real, ideal, as tendências hereditárias, etc”. (**Diário íntimo**, p.94) É preciso, segundo Lima Barreto, que as duas linhas coincidam, de modo que a impulsão oriunda do “meio circunstancial” atue no mesmo sentido da “impulsão hereditária”. Quando não ocorre semelhante convergência, o bovarismo é negativo, pois o indivíduo se imagina de um determinado modo e a realidade o mostra outro.

A lucidez do romancista o leva a pensar sobre o próprio bovarismo, quando, por exemplo, analisa sua vida familiar, que considera uma “atroz desgraça”, em vista da desigualdade de sua formação e a de seus familiares. Em anotação do dia 3 de janeiro de 1905, registra a insatisfação diante do sentimento de superioridade, não só em relação à família, mas também em relação aos negros. Entre as nuances das razões para esse sentimento, Lima Barreto inclui o que acredita ser seu espírito bovárico:

Se essas notas forem algum dia lidas, o que eu não espero, há de ser difícil explicar esse sentimento doloroso que eu tenho de minha casa, do desacordo profundo entre mim e ela; é de tal forma nuançosa a razão de ser disso, que para ser bem compreendido exigiria uma autobiografia que nunca farei.
(Idem, p.77)

No dia 31 de janeiro do mesmo ano, anota no diário o que considera o seu bovarismo: deseja, acima de todas as coisas, ser um escritor, mas teme que não haja, em sua vida, a convergência entre as duas imagens, ou seja, que o “índice bovárico” aponte o afastamento entre o Lima Barreto real e o desejado:

Último dia do mês em que, com certa regularidade, venho tomando notas diárias da minha vida, que a quero grande, nobre, plena de força e de elevação. É um modo do meu “bovarismo”, que, para realizá-lo, sobra-me a crítica e tenho

alguma energia. Levá-lo-ei ao fim, movido por esse ideal interessado e, se as circunstâncias exteriores não me forem adversas, tenho em mim que cumprir-me-ei. (Idem, p.96)

Para Gaultier, a sociedade também pode conceber-se como outra, através do bovarismo coletivo que, ironicamente, Lima Barreto encontra no que denomina de “nosso ianquismo”, ou a fascinação dos brasileiros pelo modelo americano de vida. Em artigo publicado em 1919 (*O nosso ianquismo*), o escritor critica o que chama de “mera imitação” dos prédios americanos, a construção de sobrados de cinco ou seis andares no Rio de Janeiro, pois as condições da topografia da cidade carioca diferem totalmente de New York, não havendo, portanto, necessidade de descaracterizar o Rio de Janeiro com construções inadequadas a sua natureza. Generalizando, pode-se afirmar que considera o modelo americano inadequado à cultura brasileira:

Substituir o ideal coletivo que é espontaneamente o nosso, por um outro que vai de encontro à nossa mentalidade e ao nosso temperamento, é suicidar-nos.

A fascinação do modelo estrangeiro, como ensina Gaultier, no seu curioso bovarismo, entra sempre em algum grau na formação de qualquer sociedade, mas, para ser útil e progressiva, não deve substituir inteiramente o modelo próprio e ancestral. (Bagatelas, p. 186)

Como o oposto também é nefasto, Lima Barreto ridiculariza o isolamento de uma cultura que, para chegar às próprias raízes, refuta totalmente as influências externas, denominando semelhante postura como “caboclisto”. Critica, assim, certa literatura que valoriza apenas o pitoresco, o exótico da cultura nacional. Nos seus escritos ficcionais, a questão fica muito clara na elaboração de personagens como Policarpo Quaresma, de **Triste fim de Policarpo Quaresma**, e de D. Florinda Seixas, de **Numa e a ninfa**, entre outros. Policarpo veicula exemplarmente sua crítica à xenofobia nacionalista; D. Florinda, por sua vez, misto de Candido Rondon e da líder feminista do início do século, D. Deolinda Daltro, propicia a ridicularização à mania do caboclisto, difundida principalmente pelos ideais do Marechal. Em *O doutor Frontin e o feminismo*, artigo publicado em 1920, Lima Barreto critica de forma corrosiva a atuação da professora Daltro e de seus caboclos na campanha política de Hermes da Fonseca à presidência da República:

Quando nós andávamos quase sem saber quem era maior, se Rui [Barbosa] ou se Hermes, para chefe da República, lá apareceu D.Daltro com os caboclos cabeludos e de má catadura e pôs na concha do hermismo o argumento da opinião autóctone. (Coisas do reino de jambon, p.55,56)

MISS EDITH E SEU TIO

É interessante observar, agora, como as idéias do bovarismo se internalizam na estrutura do conto *Miss Edith e seu tio* (publicado no volume V das **Obras Completas, Clara dos Anjos**), notadamente no que se refere aos níveis de focalização no texto e à construção das personagens. O conto narra como a chegada de dois ingleses, um homem e sua sobrinha, entusiasma os hóspedes da pensão “Boa Vista”, que passam a admirá-los apaixonadamente, ainda que, a princípio, algumas reações contraditórias tenham ocorrido. Além dos hóspedes, a maior admiração, quase veneração religiosa, provém de Angélica, a criada negra da pensão, que os vê com espanto e respeito, quase como santos ou gênios. É a ela, no entanto, na sua ingenuidade e debilidade de espírito, concedida a função de desmascarar a relação espúria do casal.

Ao narrador do texto, onisciente, pertence o primeiro nível de focalização, pois é através de sua perspectiva que o leitor conhece o espaço da narrativa, um casarão antigo e sólido, ideal para a manutenção das tradições, bem como as personagens que o habitam. Ao focalizá-las, o narrador expõe uma imagem pouco lisonjeira delas, pois se apresentam medíocres e equivocadas em suas concepções de mundo e de si mesmas. São todas brancas e pertencentes à pequena burguesia, ainda com certos privilégios: funcionários públicos, doutores, estudantes, viúvas ricas e militares aposentados. Além dessas, o narrador apresenta também Angélica, enfatizando nela a humildade e a simplicidade, em contraste com os retratos negativos das demais personagens:

Essa Angélica era o braço direito da patroa. Cozinheira, copeira, arrumadeira, e lavadeira, exercia alternativamente cada um de seus ofícios, quando não dous e mais a um só tempo. (Clara dos Anjos, p.261)

[Angélica] Tinha guardado uma ingenuidade e uma simplicidade de criança que, de modo algum, diminuía a atividade pouco metódica e interesseira dos seus quarenta e tantos anos. (Idem, p.262)

Todas as personagens, por sua vez, são focalizadores de segundo nível, uma vez que o narrador narra também o modo como os hóspedes da pensão vêem os ingleses. Estabelece-se, então, uma tensão inicial na perspectiva de dois grupos de personagens. De um lado, doutor Benevente, o “moço formado que escrevia nos jornais” e Mme. Barbosa, a dona da pensão, mostram-se fascinados pelos estrangeiros, considerando-os em tudo superiores aos brasileiros. Em seus sentimentos detecta-se o bovarismo coletivo, responsável pela colonização do pensamento nacional:

Benevente, muito calmo, sorrindo com ironia superior, como se estivesse a discutir numa academia, com outro confrade, foi ao encontro do adversário furioso:

-Meu caro Senhor, é a lei do mundo: os fortes devem vencer os fracos. Estamos condenados...(Idem, p.266)

A mediocridade da personagem é, então, exposta pelo narrador, como forma de desautorizar a visão elogiosa que ela possui dos estrangeiros. A mudança de nível na focalização revela um bacharel pouco confiável:

O bacharel [Benevente] usava e abusava desse fácil darwinismo de segunda mão; era o seu sistema favorito, com o qual dava ares de erudição superior. A bem dizer, nunca lera Darwin e confundia o que o próprio sábio inglês chama de metáforas, com realidades, existências, verdades inconcussas. (Idem, p.266-267)

De outro lado, o Major Melo, antigo auxiliar de Floriano Peixoto e que, segundo a focalização do narrador, traz arraigado no espírito o jacobinismo da Revolta da Armada, de 1893, caracteriza o pólo inverso do bovarismo de Benevente e Mme. Barbosa. Melo, ao contrário deles, é o patriota ufano, representante do nacionalismo limitado e ingênuo, materializado na figura do Marechal de Ferro:

Melo, ouvindo a afirmação do doutor, não se conteve, exaltou-se e exclamou:

—É por isso que não progredimos... Homens há, como o senhor, que dizem tais cousas... Nós precisávamos de Floriano... Aquele sim...

O nome de Floriano era para Melo uma espécie de amuleto patriótico, de égide da nacionalidade. O seu gênio político seria capaz de fazer todos os milagres, de realizar todos os progressos e modificações na índole do país. (Idem, p.267)

A tensão entre esses dois pólos se extingue e todas as personagens passam a ver os ingleses do mesmo modo que Angélica, a criada negra e “de espírito débil e infantil”, caracterizando a perversão da imagem dos hóspedes da pensão “Boa Vista”, pelo narrador. Para ele, a imagem idealizada que formulam deles mesmos não se casa com a realidade: são tão débeis de espírito como Angélica, já que não conseguem perceber quem são realmente os estrangeiros:

Eram [os ingleses] assim [superiores] na pensão, onde faziam trabalhar as imaginações no imenso campo do sonho. Benevente julgava-os nobres, um duque e sobrinha; tinham o ar de raça, maneiras de comando, depósito da hereditariedade secular de seus ancestrais, começando por algum vagabundo companheiro de Guilherme da Normandia; Magalhães pensava-os parentes dos Rotchilds; Mme. Barbosa supunha ser Mr Mc Nabs gerente de um banco, metendo todos os dias as mãos em tesouros da gruta de Ali-Babá; Irene admitia que ele fosse um almirante, viajado por todos os mares da terra, a bordo de poderoso couraçado; Florentino, que consultara os espaços, sabia-os protegidos por um espírito superior; e o próprio Melo calara a sua indignação jacobina, para admirar as fortes botas do inglês, que pareciam durar a eternidade. (Idem, p.270)

O narrador, ao enfeixar a visão dos vários habitantes da pensão em um só foco, o da admiração cega e incontestada pelos recém-chegados, busca, ironicamente, criticar o sentimento colonialista predominante na sociedade brasileira de seu tempo. Os hóspedes, representantes do poder oficial e burguês, são ridicularizados pela incapacidade de perceber que os ingleses nada possuem de nobre; ao contrário, sob seus olhares embevecidos, o casal enxovalha os valores da moralidade burguesa, de que eles, os hóspedes, são guardiães.

O poder de desmascaramento é dado à personagem excluída da pequena sociedade da pensão, Angélica. Caracterizada pelo narrador como ingênua e simples, como uma criança, é a única a ver o que realmente se passava com Miss Edith e seu suposto tio, embora alguns índices das relações entre eles já houvessem sido dados pelo narrador, por ocasião da indicação dos aposentos de ambos na hospedaria. Quando notaram a contigüidade dos quartos, suas relações tempestuosas afloraram nos olhos: os dele, segundo o narrador, “fuzilaram de alegria”; os dela produziram “um relâmpago de satisfação”. Mesmo com tal

grandiosidade de manifestação, ninguém percebeu as verdadeiras ligações entre os ingleses.

Para Angélica, cuja ingenuidade transformara a inglesa em Nossa Senhora, objeto de devoção, o narrador concede o poder de visão e destruição da imagem sagrada, da aura que cercava os alienígenas como forma de ridicularizar, pela incompetência, os representantes da sociedade que se curvam, sem critério e sem pejo, à soberania do estrangeiro:

Premida pelo serviço, Angélica saiu do aposento da inglesa; e foi nesse instante que viu a santa sair do quarto do tio, em trajes de dormir. O espanto foi imenso, a sua ingenuidade dissipou-se e a verdade queimou-lhe os olhos. Deixou-a entrar no quarto e, cá no corredor, mal equilibrando a bandeja nas mãos, a deslumbrada criada murmurou entre dentes: -Que pouca vergonha! Vá a gente fiar-se nesses estrangeiros... Eles são como nós... (Idem, p. 271)

Com a simplicidade que a caracteriza, Angélica, que possui a função de desmascaramento na narrativa, acaba alcançando uma visão semelhante à do narrador. Ela é a única personagem que atinge a consciência, uma vez que as demais, ainda que presumidamente com maiores conhecimentos, não puderam ver o que realmente importa: os estrangeiros são como nós.

Em síntese, pode-se afirmar que os pressupostos do bovarismo, teoria de Jules Gaultier, configuram a influência do pensamento francês na obra de Lima Barreto, não só nos seus conceitos sobre arte literária, mas também em sua formação filosófica. Tais pressupostos, veiculados em sua produção jornalística, em suas anotações íntimas, internalizam-se, ainda, na estrutura de textos ficcionais, como se pôde observar na rápida leitura de *Miss Edith e seu tio*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIEX, A. *As idéias sócio-literárias de Lima Barreto*. São Paulo: Vértice, 1990.
- LIMA BARRETO, A.H. *Numa e a ninfa. Obras Completas*. Francisco de Assis Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1956. v.3.
- LIMA BARRETO, A.H. *Clara dos Anjos*. São Paulo: Brasiliense, 1956. v.3.
- LIMA BARRETO, A.H. *Coisas do reino de Jambom*. São Paulo: Brasiliense, 1956. v.8.
- LIMA BARRETO, A.H. *Bagatelas*. São Paulo: Brasiliense, 1956. v.9.

LIMA BARRETO, A.H. *Diário íntimo*. São Paulo: Brasiliense, 1956. v.14.

A FORÇA PERSUASIVA DO SLOGAN

Bernadete Zucco* e Marlene Maria Ogliari†

RESUMO. Este estudo analisa quatro dos *slogans* coletados no câmpus da Universidade Federal de Santa Catarina, durante a greve nacional dos Servidores Públicos Federais, em maio de 1995, segundo a perspectiva da Análise do Discurso. Uma greve de caráter político, manifestando o descontentamento e a indignação dos servidores públicos diante das inúmeras ameaças sofridas pela grande maioria da sociedade brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Projeto Darcy MEC IV, o fim da aposentadoria por tempo de serviço e a privatização de estatais.

Palavras-chave: análise do discurso, *slogan*, sujeito.

THE PERSUASIVE POWER OF THE SLOGAN

ABSTRACT. This study analyses, through the discourse analysis techniques, four slogans collected on the campus of the *Universidade Federal de Santa Catarina*, during the strike of the federal officials in May 1995. It was a political strike against the Government's attitudes towards the *Bill of Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Projeto Darcy MEC IV*, the end of retirement for time limit of active service and the privatization of state-owned companies.

Key words: discourse analysis, slogan, subject.

1. ANÁLISE DO DISCURSO

O termo discurso, modernamente, designa todo enunciado superior à frase. Ao dizermos, entretanto, "todo enunciado" referimo-nos a qualquer discurso e, assim sendo, ficamos sem limites para caracterizá-lo e, como consequência, atualmente, presenciamos uma proliferação de diferentes empregos não só do termo como da expressão análise do discurso.

* Curso de Pós-graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 88040-900, Florianópolis-Santa Catarina, Brasil.

Correspondência para Bernadete Zucco

Data de recebimento: 04/11/96.

Data de aceite: 30/01/97.

A Análise do Discurso (AD) surgiu da necessidade, imposta pela própria evolução da ciência lingüística, de definir uma nova unidade que ultrapasse os limites da frase - o *texto*. Didaticamente, podemos dividi-la em duas grandes linhas: 1) a AD anglo-saxã e 2) a AD francesa. A primeira restringe-se a hipóteses intralingüísticas nos campos pragmático e sociolingüístico, a segunda extrapola o campo lingüístico, na medida em que busca a determinação do sentido também nos campos sócio-histórico e psicanalítico.

A AD (francesa) rejeita a concepção de língua como sistema de regularidades. Embasada no princípio da imanência e da virtualidade, exige a intersecção do intra com o extralingüístico, visando privilegiar as condições específicas de produção do discurso, investigando os processos enunciativos não como produto final, acabado, mas como processo determinado pelos fatores histórico-sociais.

Dois grandes vertentes influenciam a (corrente francesa de) AD: os conceitos de Althusser e as idéias de Foucault. De Althusser, a influência mais direta se faz a partir de seu trabalho sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (1970) na conceituação de *formação ideológica* e da Arqueologia do Saber (1969), Pêcheux extrairá a expressão *formação discursiva* - seu objeto de análise.

As considerações das condições de produção do discurso são orientadas para as formações discursivas que compõem as formações ideológicas. Segundo Fiorin (1988: 32), uma formação ideológica deve ser entendida como “a visão de mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações, de idéias que revelem a compreensão que uma dada classe tem do mundo”. Uma formação ideológica compõe-se de elementos pré-construídos que darão suportes às condições enunciativas circunscritas pela formação discursiva. Concebe-se uma formação discursiva como um “conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo” (ibidem).

Ao relacionar formações ideológicas distintas a diferentes formações discursivas, Pêcheux (1988) demonstra que o discurso é mais o lugar da reprodução que o da criação, já que uma formação ideológica impõe o que pensar, enquanto uma formação discursiva determina o que dizer.

A linguagem é, pois, o lugar do confronto, do enfrentamento, por excelência, uma vez que as formações ideológicas se concretizam nas formações discursivas enquanto componentes da formação ideológica, com a finalidade de apreender o funcionamento da ideologia na constituição do discurso. A ideologia, segundo Pêcheux (1988: 160),

“fornece as evidências pelos quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados”. O sentido das palavras e dos enunciados caracteriza-se pela opacidade, não sendo, pois, evidente nem existindo em si mesmo. É determinado pelas posições ideológicas no processo sócio-histórico. “(...) as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” (ibidem). Assim, as formações discursivas representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Portanto, o discurso, objeto teórico específico da AD, constitui-se ora lingüisticamente ora ideologicamente. Essa duplicidade favorece um maior aprofundamento do fenômeno lingüístico, na medida em que aborda a linguagem a partir de diferentes domínios: estrutural, social e ideológico. Isso permite considerar a linguagem vinculada à vida social, sem perder de vista sua especificidade, reduzindo-a ao nível ideológico.

2. O SLOGAN

O termo origina-se na velha Escócia para representar o grito de guerra de um clã. A Inglaterra adotou-o por volta do século XVI para transformá-lo, no século XIX, em divisa de um partido e, em seguida, em palavra de ordem eleitoral *The full dinner - pail!* (*A panela cheia!*), que conquistou o povo nas eleições de 1896. Posteriormente, os americanos deram-lhe o sentido de divisa comercial. Na França, o termo aparece por volta de 1927, com significado inteiramente publicitário e, nos anos trinta, adquire sentido político, época em que a propaganda fascista recorre às técnicas publicitárias. Assim, a palavra, que em inglês veio da política para a publicidade, em francês, passou da publicidade para uma política calcada sob o signo da propaganda de massa que utiliza os métodos mais discutíveis de publicidade na consecução de seus objetivos.

Segundo Olivier Reboul (1975: 39), o *slogan* é uma “fórmula concisa e marcante, facilmente repetível, polêmica e freqüentemente anônima, destinada a fazer agir as massas tanto pelo seu estilo quanto pelo elemento de autojustificação, passional ou racional que ela comporta,

como o poder de incitação do *slogan* excede sempre seu sentido explícito, o termo é mais ou menos pejorativo”. Para Maingueneau (1989), todo *slogan* objetiva passar do estatuto de *EU - verdade* a *SE - verdade* estável, *universalmente* conhecida, garantida por um enunciador de autoridade incontestável, que coincide com a comunidade linguística em si mesma.

Do ponto de vista pragmático, o *slogan* adquire novas propriedades, sobretudo a de estar essencialmente ligado à ação: “o *slogan* a um só tempo impulsiona e engana, está ligado a práticas. Se consegue dar a seu destinatário a ilusão de ser seu destinador, isto ocorre em função de que ele presume a ausência de um enunciador, tal como ocorre nas citações de autoridade, ausência esta que se volta para o lugar que pode e deve ser ocupado por qualquer enunciador” (Maingueneau, 1989: 101).

Um enunciado é um *slogan*, quando produz algo diferente daquilo que diz; seja qual for a sua função aparente, sua função real não está no seu sentido, mas no impacto; não está no que ele quer dizer, mas no que ele quer fazer.

O *slogan* vale-se de palavras-choque não apenas em política mas em publicidade, por exemplo, *O Brasil é Real* em que a palavra *Real* lembra não só a concretude da nação brasileira, mas, sobretudo, o sucesso econômico de sua atual moeda. Todavia, a palavra-choque ganha sentido não apenas no contexto frasal, mas também segundo a perspectiva de quem a utiliza - o governo brasileiro.

Deve apresentar uma fórmula concisa, clara, além de explicar-se pelo que é. Sua realidade não é de ordem sintática como a da frase, mas estilística, já que seu poder reside tanto em sua forma, quanto em seu sentido, ou antes, no relacionamento forma/sentido. Sua eficiência não está em ser uma fórmula curta, mas uma fórmula sempre um pouco mais curta em relação ao que quer dizer.

Seu poder de persuasão coletiva advém de sua repetibilidade, satisfação, agrado, amostragem e demonstração, oriundos do trabalho artesanal de seu “criador”.

Tempos de crise são propícios para sua proliferação, quando as massas estão em estado de alta tensão: greves, eleições, revoluções, ameaças de guerra. As necessidades coletivas se organizam espontaneamente ao redor de um móvel simples e forte, como o medo, a revolta, a reivindicação. A estas pulsações coletivas o *slogan* apresenta uma formulação simples e marcante que contribui fortemente para canalizá-las a um objetivo.

O *slogan* é da alçada da retórica popular, comportando uma ou mais figuras: metáfora, metonímia, hipérbole, aliteração, tautologia etc. Acrescenta-se, ainda, o ritmo, tornando a fórmula mais expressiva mediante a correspondência som/sentido.

É típico do *slogan* agir por aquilo que não diz, por aquilo que lhe permite dissimular sua natureza de *slogan* e apelar para nosso grau de infantilidade - logo, é o inconsciente que fala.

Em contrapartida, o *slogan* faz-nos agir sem escolher, porque pára o pensar, adormece a vigilância, suspende a responsabilidade, induzindo seus seguidores à automatização.

Entre suas modalidades mais significativas, (1) publicitário, (2) político-ideológico, o *slogan* político-ideológico é o mais poderoso e eficaz, uma vez que sua fórmula ritualística e hipnótica reaviva o complexo de crenças coletivas veiculadas através da língua, carregada de valores que determinam *a priori* a orientação da fala.

Assim, o quadro abaixo apresenta, segundo Reboul (1975: 97-145), as seguintes diferenças:

<i>SLOGAN</i>	
Publicitário	Político-ideológico
1. Objetiva vender uma imagem de marca, diferenciando-a	1. Objetiva dotar determinada comunidade de maior poder
2. Apela para a individualização	2. Apela aos interesses coletivos
3. Dissocia os indivíduos, verticalizando-os	3. Cria laços horizontais na comunidade
4. Apassiva o destinatário	4. Agita a massa, levando-a à aglomeração

No entanto, esta diferenciação é mais teórica do que prática, devido ao fato de que todo *slogan* é ideológico pela maneira com que manipula seus destinatários. Até mesmo o mais banal *slogan* publicitário é ideológico em dois aspectos: a) participa de um tipo de comunicação vertical e irresistível, onde os destinadores monopolizam a palavra e os destinatários nada têm a dizer, nem mesmo a se dizer; b) integra os indivíduos na sociedade de consumo da qual a publicidade, além de sua função própria, isto é, vender determinado produto, veicula ritos e mitos. Ela persuade não somente a comprar tal *esponja-de-aço* ou tal *peito de frango*, mas a comprar, enquanto prática social.

Além do *slogan*, os adágios, aforismos, apotegmas, máximas e provérbios são também proposições concisas e marcantes, fechadas em si mesmas, com sentido inseparável de suas formas, que as fazem repetíveis.

Entre estas formas culturais, o provérbio é, sem dúvida, o que mais se aproxima do *slogan*, a tal ponto que, por vezes, se confundem. Ser provérbio é o ideal do *slogan*, que assumiria um estatuto conhecido universalmente e garantido por um enunciador de autoridade incontestável.

3. ANÁLISE DO CORPUS

Objetivando a presente análise, selecionamos quatro dos *slogans* oriundos da greve nacional dos Servidores Públicos Federais, em maio/95, cuja produção discursiva foi veiculada através de outdoors, cartazes e pichações.

1. FHC made in USA

2. a) FHC¹

b) De Fernando infernando o Brasil vai afundando

3. Aposentados:

FHC - 75 salários mínimos

Marco Maciel - 141 salários mínimos

Tirem as mãos da Previdência para a saúde do Brasil.

CUT e Entidades Sindicais

Inicialmente, é indispensável situar a produção discursiva em análise, dando algumas informações sobre suas condições de produção: a pauta unificada da greve não destacava pontos econômicos de alcance imediato. Seu caráter político manifestava o descontentamento e a indignação dos servidores públicos diante das inúmeras ameaças sofridas pela grande maioria da sociedade brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Projeto Darcy MEC IV, o fim da aposentadoria por tempo de serviço e a privatização de estatais.

As condições de produção orientaram as formações discursivas responsáveis por três unidades temáticas distintas: a) a invasão de divisas motivada pela privatização das estatais, b) identificação do atual governo com o anterior, c) a reforma da previdência social.

¹ O *slogan* FHC destaca-se pelo aspecto cromático, que explora a dimensão simbólica das cores verde e amarela impressas na letra *H*.

Paralelamente, o que podemos destacar em nosso estudo é que, pela observação da relação entre mecanismos enunciativos e funcionamentos discursivos, torna-se possível apreender um outro aspecto de efeito: o da autonomia do sujeito na constituição do sentido e sua função na construção da unidade discursiva. E a heterogeneidade constitutiva assume matizes novos dentro de um contexto histórico-social novo.

3.1. FHC made in USA

Do ponto de vista enunciativo, podemos dizer que é um enunciado lapidar e afirmativo. É a junção de uma expressão lingüística cristalizada (clichê) associada com as iniciais do nome do atual presidente da República. Essa associação empresta originalidade à fórmula, resultando na manutenção de um estereótipo lingüístico adaptado a uma nova situação: estado de greve política.

Made in USA remete a uma manipulação e/ou invasão do território nacional por elementos externos/estranhos ao povo brasileiro, inclusive invasão no sistema lingüístico, embora se admita com naturalidade que o *slogan* possa modificar o código lingüístico, que afinal de contas não é imutável.

Se a língua manifesta a invasão e sendo ela a própria estrutura ideológica, então todo o imaginário nacional está sendo invadido por ideologia importada. Por outro lado, há também uma invasão de símbolos representativos da nacionalidade. Este *slogan* apresentava-se sobre o azul e o vermelho - cores da bandeira americana, suplantando, dessa forma, o verde e o amarelo das cores nacionais. Logo, a penetração dessa simbologia atinge os valores simbólicos nacionais, reduzindo o sentimento de brasilidade a um substrato em que não mais aparecem as cores nacionais. Aqui entra em jogo a questão patriótica, evidenciando uma onda de esfacelamento nacional, que se espraia pelo país.

Essa mania de americanização reflete uma crise profunda de descrédito e afirmação de incapacidade gerencial do povo brasileiro, tendo em vista a economia e o mercado. O que autoriza essa leitura é o fato de *Made in USA* ser um clichê utilizado na demarcação de produção/origem de produto. Já que o produto nacional é caótico e ineficiente, deve-se importar. Importa-se tudo, inclusive o presidente.

As condições estruturais da disposição dos termos sugerem que *FHC*, posicionado como tópico, seja um produto não-nacional e, conseqüentemente, facilitador da entrada de capital externo no já

tumultuado sistema financeiro. Portanto, a privatização, uma das razões que desencadeou a greve, é justificada neste contexto como algo nacional a ser americanizado.

3.2. a) FHC

b) De Fernando infernando o Brasil vai afundando

Embora estes dois *slogans* apresentem a mesma unidade temática: identificação do atual governo com o anterior, observa-se uma construção enunciativa bastante diferenciada. O primeiro (*FHC*) é uma sigla-fórmula, e como tal vazio de sentido, enquanto o segundo revela especificidades retóricas na criação de imagens expressivas. Vê-se, aqui, como construções estilísticas diferenciadas veiculam formações ideológicas idênticas.

A originalidade do primeiro é destacada através do cromático: seu “inventor” explora a dimensão simbólica das cores e situa-o no contexto da especificidade de uma história brasileira particular. A letra *H* impressa em verde e amarelo, conforme a campanha publicitária patenteou o nome *Collor* - onde os dois “eles” foram grafados com as cores nacionais: um verde e o outro amarelo. Significava, no contexto político-social em que foi produzido, uma retomada do nacionalismo, da democracia, do ufanismo, um novo “daqui pra frente”, constituindo-se num módulo - um ato fundador - para o qual convergia todo o feixe de declarações que denunciavam o passado e de onde partia outro (feixe) de promessas para o futuro. Constituía-se, assim, num contrato a que os eleitores poderiam sempre reportar-se a “e agora”? Este tipo de construção do significar segue o percurso do sem-sentido em direção ao sentido. Substanciado este, ecoará em outras fórmulas de igual natureza, onde a resistência ao apagamento desse já-dito pode, conseqüentemente, proporcionar a produção de outros sentidos. É o que verificamos na reprodução ou colagem das cores que representam a nação brasileira no “agá” de *FHC*.

O sentido que a construção anterior veiculava, anulada pelo processo de *impeachment*, é agora reavivado e ancora um novo sentido, originário de e amparado pelo anterior. Esse novo sentido representa um inimigo dos descamisados. Dessa forma, intervém no já dito, no já dado, projetando-se para frente, trazendo o novo para efeito do permanente. E volta-se para trás, ligando-se aos acontecimentos que sacudiram o país durante o processo de *impeachment*, re-significando o ato fundador que

originou o surgimento deste *slogan*. Sendo assim, evidenciam-se as descrenças nas plataformas eleitorais, amparadas pela repetição dos acontecimentos negativos que, projetando-se para o futuro, o verde e o amarelo, já não mais significam esperança e renovação.

No contexto histórico em que foi utilizado - a greve nacional dos Servidores Públicos Federais, em maio/95 - o verde e amarelo suplantado pelo azul e vermelho em *FHC made in USA* significava invasão de divisas, mas aqui sua presença remete a momentos nefastos da História brasileira. Nessa perspectiva, é outro o sentido do simbólico, uma resignificação do sentido já antes estabelecido. Conseqüentemente, o símbolo ganha sentido não apenas neste contexto, mas também segundo o ponto de vista do enunciador.

Todo esse significar constituído no relacionamento com outros processos discursivos efetua-se através de uma forma gráfica - uma sigla - repetida e repetitiva. Essa forma sugere, como todo *slogan*, bem mais do que resume, além de revelar uma das principais características do *slogan* - o relacionamento endocêntrico forma/sentido - o que o torna intraduzível.

Já o *slogan De Fernando infernando o Brasil vai afundando* também conserva a identificação do governo atual com o anterior, inscrevendo-se no mesmo ato fundador.

Aqui, destaca-se o jogo com as palavras que gera um ritmo cadenciado próprio da retórica, tornando-o fórmula expressiva mediante a correspondência som/sentido. Nesse caso, a função poética sobrepuja a referencial e o *slogan* persuade pela figura contida nele: a repetição de fonemas - a aliteração. É essa repetição que autoriza uma de suas leituras: a circularidade da história política brasileira; a repetição de acontecimentos negativos presentes no imaginário nacional advindos de outras formações discursivas.

Evidencia-se a inclusão das palavras-de-efeito/palavras-choque *infernando/afundando*. *Infernando* apresenta um processo de construção bastante peculiar e complexo, resultante de fenômenos físicos decorrentes de processos de co-articulação, cujo sentido passa a ser “tornar uma situação insuportável, transformar a vida brasileira num suplício”. *Infernando* acarreta a gradação *afundando*: o Brasil aos poucos vai afundando, o que aumenta consideravelmente o poder de persuasão deste *slogan*.

Infernando é também vocábulo fonológico correspondente a *em Fernando* que, por sua vez, acrescenta à gradação proposta a idéia de recorrência de uma situação.

Do ponto de vista enunciativo, *infernando/afundando* representam processos em curso, iniciados outrora e que se projetam no futuro: um presente e um passado difíceis que tendem a proporcionar um futuro insuportável, forçado pelo agravamento das condições de sobrevivência.

Toda a construção enunciativa aqui desencadeada, desde a seleção dos segmentos fônicos (F) até a escolha das palavras que avalizam a aliteração, gera a interpretação de que o Brasil vai, mais uma vez, passar por promessas eleitoreiras não cumpridas, uma constante repetição de situações desagradáveis e constrangedoras.

3.3. Aposentados

FHC - 75 salários mínimos

Marco Maciel - 141 salários mínimos

Tirem as mãos da Previdência para a saúde do Brasil
CUT e Entidades Sindicais

Esta unidade temática reproduz nitidamente o contexto sócio-econômico veiculado pela imprensa: as constantes irregularidades administrativas e financeiras no sistema previdenciário. Nessa perspectiva, o funcionamento desse mecanismo discursivo aponta a relação que se pode estabelecer com outros textos/*slogans* surgidos no período em questão. Enquanto os demais textos, inclusive os já analisados acima, possuem características enunciativas, que nos autorizam a classificá-los como *slogans*, este destoa daqueles, principalmente, quanto ao quadro da construção textual.

Assim, do ponto de vista enunciativo, observa-se:

1. CUT e Entidades Sindicais preenchem o lugar do sujeito da enunciação;
2. FHC e Marco Maciel são os destinatários.

Conseqüentemente, uma das principais características do *slogan*: ser de um “se para um se” deixa de ser evidenciada. O verdadeiro *slogan* é anônimo num duplo sentido, não lhe ignoramos somente o autor, mas também seu destinatário, diz Reboul (1975). O texto perde sua força já que ela reside sobretudo no anonimato. Os analistas do discurso dizem, no entanto, que a língua funciona na medida em que um indivíduo ocupa uma posição de sujeito no discurso e isso por si só coloca a língua em funcionamento, mediante o interdiscurso. Além disso, mesmo tendo o sujeito da enunciação preenchido, sabemos que estas entidades que se apresentam como tal não são os autores de fato do texto, mas, sim,

coadjuvantes da cena, os responsáveis pelos enunciados, sendo que sua autoria vem identificada com os enunciadores especificados.

Há, ainda, um outro aspecto que destoa dos anteriores: o contexto histórico fartamente detalhado. Considerando que o *slogan* é uma expressão concisa, cuja própria forma já produz um resultado, estamos diante de um texto onde o excesso de detalhes relativos aos acontecimentos sociais e políticos, que originaram tal formação discursiva, não nos autoriza a classificá-lo como *slogan*. Nessa perspectiva enunciativa, o texto resultante perde seu poder de persuasão, uma vez que é a concisão que propicia ao *slogan* seu impacto.

Dessa maneira, eliminando-se o contexto histórico detalhado, temos:

Tirem as mãos da Previdência para a saúde do Brasil

Este recorte, então, se aproxima das várias fórmulas concisas e poderosas, encontradas na publicidade e nos gritos de guerra de um clã, de um partido político, de uma classe social, entre outros.

Inicialmente, podemos classificá-lo como sendo palavras de ordem, não propriamente um *slogan*, isto por ser construído como a expressão de uma resolução comum de um povo, cuja finalidade é “barrar as irregularidades da previdência social”, além de oferecer um conteúdo tático preciso que apela para fatos presentes no imaginário coletivo dos brasileiros.

Por ser uma fórmula breve, incitativa e polêmica, cujo objetivo é provocar uma ação imediata, o recorte ora reduzido aproxima-se do *slogan*, mas a precisão o torna modesto, pouco poético e menos passional. Sua construção lingüística aponta para outra classificação: é um imperativo ou ato elocutório, puro performativo, no sentido de Austin. Impõe-se pelo tom categórico, mas não faz rigorosamente o que diz. Seu efeito perlocutório contribui apenas para que o leitor fique irritado com a situação da previdência social.

Caracterizar essa construção enunciativa como *slogan*, palavra de ordem ou norma, depende do enfoque dado, já que a perspectiva tomada permite essa oscilação tipológica.

O recorte *Tirem as mãos da Previdência para a saúde do Brasil* também serve para fins de causa - afirmar imperativamente que há ladrões na previdência e que se eles continuarem a agir, o Brasil adoecerá - um apelo aos interesses coletivos dos previdenciários. Logo, é um *slogan* político. Não só devido a esses dois aspectos, mas por agrupar a classe dos contribuintes - a classe trabalhadora - criando entre estes um laço horizontal. O diz cede lugar ao dizemos: nós ordenamos. Aqui, o

impacto consiste em provocar as emoções que o sustentam e, sobretudo, em negar a palavra aos que o contestam: os fora-da-lei não têm direito a contra-argumentar.

Tirem as mãos.../ Tira a mão daí... é uma expressão corrente em situações cotidianas, repetida e repetível inúmeras vezes ao dia. Portanto, é um clichê já cristalizado, cujo poder é atenuado, por conseguinte. Significa que alguém está invadindo a propriedade alheia e deve recuar. É uma ordem e como tal carece de autoridade para poder ser proferida. O povo ordena. Os recebedores, ou melhor, os ordenados são governantes do país. Até parece, *a priori*, uma inversão de valores sociais. A atribuição de poder dar ordens aos governantes é dada através do voto. Os governantes são ou devem ser os representantes do povo e, por isso, devem cumprir as ordens dadas pelos eleitores. Assim, não há inversão quanto à atribuição do poder de ordenar. Esta ordem tem por finalidade cuidar da saúde do Brasil, que anda bastante comprometida. Aqui, surge a metáfora: Brasil é bem mais sugestivo. Esse procedimento metafórico torna-se singularmente eficaz, porque engloba não só a classe trabalhadora, mas todos os cidadãos sérios (=não-corruptos/corruptíveis). “Todos” querem e exigem que os crimes contra a previdência social tenham um fim para que o Brasil passe a ter uma vida saudável.

Embora este texto no seu todo não apresente características de *slogan*, recortando-o, têm-se idênticos efeitos persuasivos e, por conseguinte, aproxima-se das construções discursivas surgidas em época de crises sociais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar quatro dos *slogans* coletados durante a greve nacional dos Servidores Públicos Federais, em maio de 1995, do ponto de vista da Análise do Discurso, que, amparada na teoria polifônica da enunciação, elucida a heterogeneidade constitutiva representada nos *slogans* analisados, permitindo-nos apreender seu modo de organização, uma vez que a interdiscursividade é fundamental à sua leitura e interpretação.

Portanto, esta análise confirma que nossa compreensão resulta da historicidade recorrente ao pré-construído, ao já-dito, principalmente, quando o enunciado representa um meio de ação coletiva, como o *slogan* faz, ao representar os anseios de uma comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AUSTIN, J.R. *Os actos de fala*. Coimbra: Almedina, 1981.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 19:25-42, 1990.
- BAKHTIN, M.V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BRANDÃO, H.H.M. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 1993.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- FIORIN, J.L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.
- GUESPIN, L. Typologie du discours politique. *Langages*, 41:13-46, 1976.
- LAGASSI, S. *O desafio de dizer não*. Campinas: Pontes, 1988.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1989.
- MAINGUENEAU, D. Polyphonie, proverbe et détournement ou un proverbe peut en cacher un autre. *Langages*, 73:112-125, 1984.
- ORLANDI, E.P. A Análise do discurso: algumas observações. *D.E.L.T.A.*, 2(1):105-126, 1986.
- ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1987.
- ORLANDI, E.P. *Discurso e leitura*. São Paulo/Campinas: Cortez/Unicamp, 1988.
- ORLANDI, E.P. *O discurso fundador*. Campinas: Unicamp: 1993.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1988.
- REBOUL, O. *O slogan*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- SERRANI, S.M. *A linguagem na pesquisa sócio-cultural: um estudo da repetição na discursividade*. Campinas: Unicamp, 1993.

ANEXO

- ⇒ Fora FHC
- ⇒ FHC é um impostor
- ⇒ Entre na greve agora ou chore depois
- ⇒ De Fernando em Fernando
o Brasil vai se ferrando
- ⇒ Vendem-se Universidades
Preços de ocasião
Aproveitem
- ⇒ Impeachment de FHC já
- ⇒ Você sabe conjugar o verbo trabalhar?
 - Eu trabalho
 - Tu trabalhas
 - Ele trabalha
 - Nós trabalhamos
 - Vós trabalhais
 - Eles aproveitam***

Revista UNIMAR 19(1):85-109, 1997.

O ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Odilair Ribeiro Kozan da Silva*

RESUMO. Este artigo relata os resultados de uma investigação sobre o processo de formação do leitor crítico na escola de 1º Grau. Substancia-se, principalmente, nas visões psicolinguísticas de modelos de leitura, na noção de esquemas, e na visão de leitura como interação de processos. Faz-se uma análise de todo material-insumo para a sala de aula, desde orientações teóricas até materiais utilizados pelos professores e alunos para efetivar a prática de leitura. A própria sala de aula também é objeto de estudo, uma vez que se busca verificar como o processo ensino/aprendizagem de leitura, realmente, ocorre neste contexto específico. Ao final, faz-se uso do instrumental teórico oriundo da Psicologia Cognitiva na análise da prática de leitura em sala de aula.

Palavras-chave: leitor crítico, formação, psicologia cognitiva.

THE SPACE FOR THE DEVELOPMENT OF THE CRITICAL READER

ABSTRACT. This essay is meant to provide a general view of the reader's development at school having as theoretical support Psycholinguistics, schemata theory, and reading as an interactive process. Reading input materials for the classroom have been analysed, from theoretical principles to procedures and resources used by teachers and students. The classroom itself has also been object of study in order to observe how the teaching/learning process of reading really takes place in this specific context. Finally, the theoretical support derived from Cognitive Psychology has been used in the analysis of the reading practice in classroom.

Key words: critical reader, development, cognitive psychology.

* Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondência para Odilair Ribeiro Kozan da Silva.

Data de recebimento: 13/06/96.

Data de aceite: 28/08/96.

O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alarga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da leitura daquele (Freire, 1984).

Estabelecida a relação de conhecimento entre o homem e o mundo, deve-se investir no crescimento individual do sujeito-leitor com vistas à formação do leitor adulto ou maduro. Por leitor maduro, entende-se aquele que não somente decodifica e parafraseia o texto, mas o lê ativa e criticamente.

Desse modo, a compreensão/interpretação é um processo dinâmico de interação, de criação, em que o leitor coloca todo o seu conjunto de conhecimentos prévios e suas habilidades de raciocínio para que possa, interagindo com as pistas fornecidas pelo texto, recuperar ou construir o sentido global do mesmo.

Em nosso país, o texto, a lousa e o giz são alguns dos materiais didáticos essenciais à atividade do professor; entretanto, não se tem notícias das práticas e/ou procedimentos de leitura utilizados pelo professor, no uso de textos, no processo de ensino. Não se sabe, por exemplo, qual orientação oferecem ao texto indicado para a leitura; qual a forma como tratam, em classe, o conteúdo do texto supostamente lido pelo aluno etc.

Nesse sentido, esta investigação, substanciada, principalmente, na visão psicolinguística de leitura, na noção de esquemas e na visão de leitura como interação de processos, analisa, além dos materiais utilizados em sala de aula, também a própria sala de aula. Em outros termos, a sala de aula também é objeto de estudo, uma vez que se pretende observar como o processo ensino/aprendizagem de leitura realmente ocorre nesse contexto específico. Busca-se, assim, fazer uso do instrumental teórico oriundo da Psicologia Cognitiva na análise da prática de leitura em sala de aula.

Para a consecução deste trabalho, numa primeira etapa, expõe-se a fundamentação teórica que embasará a análise proposta. Em seguida, apresenta-se o delineamento metodológico para a coleta de dados provenientes tanto de materiais teóricos e/ou práticos para o ensino de leitura como do próprio trabalho com a leitura em sala de aula, de forma a captar a realidade em sua dinamicidade e complexidade. A última etapa descreve e discute os resultados obtidos, com base nas concepções expostas e dados coletados. Ao final, algumas considerações são feitas, à guisa de conclusões.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Uma visão psicolingüística de leitura

Com o desenvolvimento dos estudos psicolingüísticos, a partir da década de 70, a leitura passa a ser vista como um processo fundamentado não só na Lingüística mas também na Psicologia Cognitiva, na medida em que sua compreensão é fruto da interação da linguagem e pensamento. Assim, pode-se afirmar que o autor codifica pensamento como língua e o leitor decodifica língua para pensamento.

Sob esta visão, o leitor tem clareza de que o exercício de sua consciência sobre o material escrito não é o simples reter, memorizar ou reproduzir literalmente o conteúdo da mensagem escrita, mas, principalmente, o compreender e o criticar.

As concepções de Goodman (1967) e Smith (1971 e 1978) são bastante representativas para uma compreensão dos primeiros modelos cognitivistas de leitura, pois procuram esclarecer a leitura ao nível da relação linguagem e mente.

Para Goodman (1967), o processo receptivo nas línguas naturais é constituído por processos cíclicos de estratégias de colheita de amostragem, predição, testagem e confirmação. Em outras palavras, pode-se pensar a leitura como sendo composta de quatro ciclos, começando com um ciclo ótico que passa a um conceitual, depois a um gramatical e, finalmente, termina com um ciclo do significado. À medida que a leitura progride, segue-se uma série de ciclos, de tal modo que a cada um segue e precede outro, até que a leitura tenha chegado ao final. O leitor está sempre voltado para obter o sentido do texto. A atenção está focalizada no significado, e tudo o que há além disso (tal como letras, palavras ou gramática) apenas recebe atenção plena quando o leitor encontra dificuldade na obtenção do sentido.

Essas estratégias fornecem ao leitor, através do uso mínimo de informações disponíveis, as predições mais confiáveis. A leitura é definida pelo autor como “ um jogo psicolingüístico de adivinhação”, em que pensamento e linguagem estão articulados. Caracteriza-se, então, como um processo não-linear, dinâmico na inter-relação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido e é uma atividade de previsão, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento lingüístico, conceitual e sua experiência, sua concepção de mundo, pois, no jogo com o texto, o leitor está sempre

“interpretando”, na medida em que está sempre hipotetizando sobre seu desenvolvimento.

Segundo Smith (1978), possuímos uma teoria sobre como é o mundo. Esta teoria é a base de todas as nossas percepções, a raiz de todo aprendizado, a fonte de esperanças, raciocínio e criatividade. Em outras palavras, a teoria do mundo é a fonte do entendimento ou compreensão. Esta, por sua vez, é a base da leitura e do aprendizado, pois é geradora de sentido: pode ser considerada o fator que relaciona os aspectos relevantes do mundo a nossa volta às intenções, conhecimentos e expectativas que já possuímos em nossas mentes. O aprendizado pode ser visto como a modificação do que já sabemos, como uma consequência de nossas interações com o mundo que nos rodeia. A compreensão e o aprendizado são, fundamentalmente, a mesma coisa, relacionando o novo ao material já conhecido.

Como se pode observar, tanto para Goodman como para Smith, a leitura não envolve apenas o aspecto visual, mas também informações não visuais do universo cognitivo (“teoria de mundo”) do leitor.

Assim, dentro da proposta de classificação dos modelos de leitura de acordo com a direção *bottom up* (ascendente ou das partes para o todo) ou *top down* (descendente ou do todo para as partes), a teoria tanto de Goodman quanto de Smith é considerada como descendente. Neste modelo de leitura, parte-se do princípio de que o processamento de informação ocorre quando o leitor baseia-se no seu conhecimento prévio para antever ou predizer o que irá encontrar no texto. Em outros termos, o leitor é um participante ativo, que faz previsões e processa informações da maneira mais eficiente e rápida possível, de modo a reconstruir o significado do texto. Para tanto, ele utiliza seu conhecimento lingüístico, seu conhecimento do assunto do texto e seu conhecimento da estrutura retórica do texto. Por outro lado, o modelo ascendente propõe que o processo de leitura se dá através do reconhecimento e decodificação progressiva e cuidadosa das menores unidades textuais (letras e palavras) para as maiores (frases e sentenças).

Da discussão entre os teóricos cognitivistas que entendiam a compreensão de leitura como um processo descendente de reconstrução do significado e os behavioristas que defendiam a leitura como um processo ascendente de reconhecimento de letras, palavras e marcadores gramaticais para a decodificação do texto, surgiu o consenso: o modelo interativo de Stanovich (1980), também defendido por Rumelhart (1985). Aqui, o processamento descendente não é um substituto do

processamento ascendente, mas um complemento. Nesse modelo interativo, o leitor utiliza crescentemente seu conhecimento da língua, das convenções retóricas e do mundo, mas, também a habilidade de reconhecimento dos elementos textuais menores, que têm uma importância crucial na compreensão do texto.

A teoria dos esquemas formalizou o papel do conhecimento prévio na compreensão da leitura e tem tentado demonstrar que a leitura eficiente requer tanto o processamento descendente quanto o ascendente operando interativamente.

A teoria dos esquemas

A noção de esquemas, discutida a partir das posições de vários estudiosos na área da cognição, surgiu como um modelo que veio englobar e explicar, de maneira mais ampla, como organizamos e utilizamos nosso conhecimento.

Rumelhart (1980) afirma que nossos esquemas são os elementos fundamentais de que dependemos para processarmos quaisquer informações. No processo de interpretação e compreensão, toda informação que recebemos é confrontada com informações que já possuímos a respeito daquele assunto, ou seja, com nossos esquemas. Fazemos uma espécie de rastreamento do conhecimento de mundo armazenado em nossa mente, para aí localizarmos esquemas já existentes que possam nos auxiliar nesta compreensão e interpretação. O processo de compreensão inicia-se por este rastreamento que provoca a ativação de um ou mais esquemas e finaliza-se com a posterior reestruturação e/ou aquisição de novos esquemas. Dizemos que um esquema foi ativado, quando um determinado conjunto de informações armazenado em nosso cérebro foi associado a determinado insumo e tornou-se disponível para nós, isto é, vai ser usado por nós na tentativa de compreensão de determinado evento.

Isso tudo evidencia que o texto escrito ou falado não carrega em si o significado. De acordo com Adams e Collins (1980), o texto somente guia os ouvintes ou leitores a fim de que possam recuperar ou construir o significado pretendido a partir do seu próprio conhecimento previamente adquirido (conhecimento esquemático).

Em síntese, a noção de esquemas, ao procurar explicar como selecionamos, retemos, organizamos e recuperamos conhecimentos, levantou uma série de questões relativas ao ensino e avaliação de leitura

que culminaram em alterações que foram incorporadas à prática anterior. Como exemplo, podemos citar a maior importância dada ao trabalho de conscientização de estratégias de leitura, buscando discutir as pistas utilizadas e o aprimoramento das mesmas através da automonitoração. Outro ponto enfatizado foi a fase da pré-leitura que passou a ter discussões mais aprofundadas a fim de que fossem detectadas as informações que os alunos já possuíam e aquelas que eles precisariam obter para melhor conseguirem compreender o texto.

Numa linha mais aproximada dos estudos lingüístico-pragmáticos atuais, encontram-se alguns autores preocupados com as intenções do texto, ou melhor, com aquilo que o autor quis dizer com o texto.

A visão de leitura como interação de processos

A concepção de interação utilizada aqui é proveniente da pragmática e entende a leitura como uma atividade interativa entre leitor e texto.

É justamente dentro dessa perspectiva interacionista que surgem reflexões baseadas na pragmática sobre a relação leitor-texto. Para Cavalcanti (1989), o aspecto pragmático da interação explica a negociação de sentido; os processos pelos quais o leitor, através de pistas contextualmente relevantes, explora o sentido. A pragmática é, assim, uma ciência que não vem modificar os significados próprios das sentenças, mas explicar como esses significados adquirem, em contextos particulares, sentidos diferentes.

Cavalcanti (1984) afirma que, embora o leitor siga a linearidade do texto, a compreensão em si é um processo de globalidade, exigindo a prontidão do leitor para abordar um texto de modo ativo, sem ser dominado pelo mesmo, ou seja, o leitor deve conseguir encontrar as várias possibilidades de leitura e tomar uma posição diante delas.

Entendida desta maneira, a compreensão da leitura será o produto do diálogo interativo entre o leitor e o texto, e não apenas um diálogo autor-leitor, do qual resultaria apenas uma cooperação ou o conhecimento das intenções do autor.

Com esse procedimento, evita-se a leitura parafrástica do texto por vários alunos, monitorizados pelo professor, pois não é possível exigir-se que o aluno compreenda aquilo que lê conforme as expectativas do professor. Deve-se levar em conta as diferenças de faixa etária e de escolaridade, bem como de centros de interesse e, sobretudo, de

conhecimento de mundo, posto que aquilo que é novo ou interessante para o aluno, certamente, não o será para o professor.

Pedagogicamente, essa postura veio incorporar novas práticas no ensino de leitura, dentre elas, a busca de marcas formais no texto que introduzam a opinião do autor, a opinião de terceiros, a função de perguntas retóricas, bem como a análise da estrutura formal do texto (como o texto foi introduzido, desenvolvido, razões que possivelmente levaram o autor a dizer o que disse do modo que disse etc.).

A aplicação pedagógica dá-se, então, através de uma postura crítica e menos diretiva do professor, através de um trabalho de conscientização do aluno/leitor e, principalmente, através de atividades de leitura que não se limitem ao texto, mas que permitam ao aluno perceber a sua ligação com outros textos e com outras leituras do mesmo texto.

Finalizando a fundamentação teórica, observa-se que a concepção psicolinguística, a noção de esquemas e a visão de leitura como interação de processos questionam a postura estruturalista de leitura e propõem mudanças quanto à definição do ato de ler. Nessas concepções mais abrangentes, o texto adquire um caráter mais aberto, o leitor, um papel mais ativo no processo de compreensão com a possibilidade efetiva de construir o significado do texto.

No próximo item, apresenta-se o detalhamento metodológico para detectar as práticas utilizadas no processo ensino/aprendizagem de leitura.

METODOLOGIA

Tanto a análise dos dados coletados no material teórico e prático utilizado para nortear o professor no ensino de leitura quanto a análise dos dados coletados na sala de aula serão feitas, levando-se em consideração a adequação desses dados às propostas da fundamentação teórica apresentada.

Nesse sentido, embora se faça uma coleta de dados empírica, centrada na sala de aula, utilizando-se, inclusive, alguns procedimentos da pesquisa etnográfica, como observação, anotação, gravação em áudio e triangulação dos dados (apoiar-se em, pelo menos, três pontos de vista: do professor, dos alunos e da pesquisadora), não se pode caracterizar tal coleta como uma Etnografia, uma vez que o método etnográfico é caracterizado pela “recusa” do papel da teoria na pesquisa.

Portanto, aqui, a coleta de dados em sala de aula fica caracterizada como uma pesquisa centrada na sala de aula, mas não de cunho etnográfico, dada a abordagem teórica proposta.

Para efetivar essa pesquisa centrada na sala de aula, vinte e quatro aulas, distribuídas em quatro turmas de 8^{as} séries, foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. As gravações permitiram ouvir, repetida e insistentemente, os dados coletados, em busca de elementos-chave que indicassem pontos mais específicos para dirigir a atenção da pesquisadora. A transcrição foi feita na ortografia convencional do Português, com algumas modificações que retratam as variantes fonológicas usadas pelos participantes. Como a preocupação era não influenciar, nem complicar a leitura dos dados, optou-se por esta maneira bastante simplificada de transcrever, sem seguir convenções rígidas.

Todos os 132 alunos integrantes das séries em questão, bem como as professoras ministrantes, foram entrevistados, respondendo a questionários que permitiram captar suas visões de leitura.

A escolha da escola e dos participantes

Como uma das preocupações da pesquisadora é a crescente ineficiência da escola pública e como os objetivos do trabalho não impunham critérios específicos para a escolha da mesma, os únicos critérios de seleção da escola eram que ela fosse pública e com grande clientela. Levou-se em consideração, também, o contato que fora anteriormente estabelecido com os professores e com a direção da instituição e a boa receptividade da pesquisa.

Devido a orientações éticas da pesquisa de campo, não se mencionará o nome dos professores e alunos envolvidos, nem o nome da instituição. Para facilitar a referência aos sujeitos na pesquisa, eles serão nomeados por números. Os trechos analisados são seguidos de um código, que permite ao leitor situar-se na apresentação dos mesmos. Assim, (1^a aula/8^aA/Prof^a1) corresponde, respectivamente, à aula, série e professora observadas.

Duas professoras foram envolvidas diretamente na pesquisa (Prof^a 1 e Prof^a 2). A Prof^a 1 é responsável pelas turmas A e B (período matutino) e a Prof^a 2, pelas turmas C e D (período vespertino). Cada uma destas turmas era composta, em média, por 33 alunos, o que representou, no total, 132 discentes.

Convém explicitar que foram acompanhadas somente as aulas de Língua Portuguesa destas turmas, na 8ª série, como já se mencionou anteriormente. A disciplina escolhida justifica-se porque é aí que há o ensino sistemático de leitura; a série, por ser a última do 1º grau, onde se poderia obter um perfil mais definitivo do aluno-leitor nesta fase da escola.

No próximo item, apresentam-se e discutem-se os dados coletados. Primeiramente, faz-se uma avaliação da proposta de leitura constante do “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná”. Detectada a visão de leitura no Currículo, verifica-se sua influência no trabalho com o texto no livro didático. A coleção didática adotada pela escola-alvo desta pesquisa para o ensino de Língua Portuguesa é, *Palavra: Verso e Reverso*”, de Dirce Guedes de Azevedo, publicada pela FTD em 1990. Como se buscam, também, as orientações dadas ao professor na coletânea em questão, utiliza-se o manual do professor. Propõe-se a analisar a qualidade dos textos, bem como os exercícios-atividades de leitura. Por último, apresentam-se os dados provenientes do contato direto com o ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise do “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná”

A proposta curricular analisada reconhece a importância do processo de leitura e enfatiza a necessidade de uma mudança quanto ao tratamento dado à leitura na escola. Diz ela:

...é importante redimensionar o conceito de leitura, que na perspectiva teórica assumida aqui não pode ser apenas a decodificação para o domínio dos aspectos mecânicos (como a velocidade), da fluência e boa dicção. Estes são aspectos necessários mas não suficientes quando se concebe a leitura também como um processo interacional entre o leitor e o autor (Secretaria, 1990: 54).

Fica claro, pelo exposto na citação acima, que as diretrizes para o tratamento da leitura na escola de 1º grau tentam desvincular o ato de ler da concepção estruturalista como sinônimo de decodificação das unidades menores para as maiores. A leitura é pensada como um processo mais amplo do que uma simples transmissão de informações de um emissor a um receptor:

...ela é mais do que o conhecimento das formas explícitas, um processo dinâmico entre sujeitos que instituem trocas de experiências por meio do texto escrito. É preciso que o aluno leia o material lingüístico mas também o implícito, o subentendido, o extra-lingüístico (idem, ibidem).

Essa postura interacionista de leitura mostra que a escola de 1º Grau, pelo menos no que concerne à orientação curricular, tem como meta formar leitores maduros, no sentido já definido anteriormente. Contudo, observa-se que não há, paralelamente às concepções teóricas propostas, uma reflexão abrangente sobre os pressupostos que norteiam a metodologia capaz de implementar tais mudanças em termos de estratégias.

As indicações de como operacionalizar a metodologia são vagas. Limitam-se a sugestões, como, por exemplo, expor o aluno a todo tipo de texto (narrativos, informativos, dissertativos, poéticos, publicitários etc.); criar situações para que o aluno seja capaz de julgar o material escrito; despertar no aluno o gosto pela leitura, promovendo a interação entre professor e alunos e entre alunos.

Constata-se, também, uma compartimentalização do ensino que desvincula a leitura dos demais segmentos do Currículo. Sabemos que todas as disciplinas exigem leitura de textos e obras para o desenvolvimento de seus conteúdos. Mas é somente em Língua Portuguesa que há preocupação específica com o ensino desta atividade.

Pretende-se analisar, a seguir, como esta proposta é implementada no livro didático adotado na escola em questão.

Análise dos livros didáticos: o espaço teórico e prática para a leitura

Cada um dos 4 livros que compõem a coletânea *Palavra: Verso e Reverso* consta de 16 unidades, com um texto introduzindo cada unidade. Exceto a ilustração que, na maioria das vezes, acompanha o texto, não há nenhum outro tipo de contextualização. Tal disposição poderia ser indício de que haveria a pretensão de se ativar o conhecimento de mundo dos leitores antes da leitura. Porém, como não há indicação de atividades de pré-leitura, conclui-se que seria mais um chamativo para tornar o livro graficamente atraente do que uma estratégia ligada à leitura.

Há, no final de cada livro, *Anotações ao Professor*, onde se lê:

Os textos selecionados têm o objetivo de despertar o interesse e o prazer pela leitura. São textos de caráter literário, lúdico

e/ou informativo. Cada texto envolve uma série de unidades. É importante que o aluno trabalhe com uma linguagem viva, dinâmica e coloquial, que leve à comunicação fácil e fluente (op. cit.: 02).

Essa preocupação em despertar o gosto pela leitura através de textos variados parece condizer com as orientações do Currículo Básico. A maioria dos textos é autêntica (não “fabricada” para finalidades pedagógicas), com níveis de linguagem que vão do mais coloquial até o mais formal, retirados de fontes como, *O Estado de São Paulo* (suplemento infantil), *Prosa e Poesia* de Carlos Drummond de Andrade, *O homem nu*, de Fernando Sabino, *Berimbau e outros poemas*, de Manuel Bandeira, *Literatura comentada*, de Mario Quintana, *Garoto linha dura*, de Stanislaw Ponte Preta, dentre outros.

Reconhece-se que textos autênticos, ou seja, não “fabricados” para finalidades pedagógicas, de fontes e estilos variados podem contribuir para despertar o gosto pela leitura nos alunos. Esse fato isolado, porém, não assegura, por si só, interesse pela leitura. Este emergirá do tratamento dispensado a estes textos pelo professor e do conseqüente nível de envolvimento dos alunos com o assunto do texto.

Cada texto é seguido pelo item *Estudo do texto*, que compreende sempre a mesma rotina de trabalho, em todas as unidades: *Vocabulário e expressões*, *Compreensão do texto*, *Estrutura do texto*, *Reflexões sobre o texto*, *Recriação do texto*, *Leitura complementar e Níveis de linguagem*.

Ao referir-se à leitura, a autora afirma o que segue:

O ato de ler não se reduz a uma mera decodificação. Deve ser uma interação entre autor e leitores, que constroem e reconstróem o sentido do texto. Caberá ao professor ser o intermediário entre o aluno e o texto.... Assim a escola estará se comprometendo na formação de leitores questionadores e capazes de se situarem no contexto social. (idem: 03)

Novamente, percebe-se que essa orientação está em consonância não só com as teorias mais atuais sobre a leitura vistas na *Fundamentação teórica*, mas também com a proposta curricular de formação de leitores críticos e ativos. No entanto, a própria ordem de apresentação das atividades de leitura no livro didático, partindo do vocabulário isolado para o texto como um todo, parece contradizer a proposta teórica da autora da coletânea.

A primeira atividade que sucede o texto é um trabalho com *Vocabulário*, envolvendo sinônimos, antônimos e exercícios com palavras que têm vários significados. É importante ressaltar que há um glossário no final de cada livro trazendo estes significados. Isso implica que não precisa haver nenhum esforço por parte dos alunos ao fazer tais exercícios, além do esforço mecânico de transcrever tais significações. Implica, também, promover a “preguiça mental”, não exigindo do aluno nenhuma inferência no sentido de buscar, ele mesmo, uma significação para a palavra desconhecida, antes de confirmá-la no dicionário e/ou glossário.

Após o *Vocabulário*, seguem-se as questões relativas à *Compreensão do texto*. Nesse segmento, simplesmente checa-se a compreensão do texto com perguntas cujas respostas encontram-se claramente nele dispostas. As atividades que constam da *Estrutura do texto* requerem do aluno reconhecer o assunto do texto, a seqüência dos fatos e as partes que compõem o texto. Procura-se ensinar, aí, noções necessárias para a produção de texto, como os elementos da narrativa, por exemplo. É freqüente, nesses exercícios, a apresentação de testes de múltipla escolha, algumas questões com espaço para completar e umas poucas questões que exigem respostas dissertativas (todas as respostas encontram-se no livro do professor, salvo raras exceções de respostas livres).

Em seguida, há atividades de *Reflexões sobre o texto*, enfatizando os seguintes pontos: discussão sobre aspectos do texto, relacionamento do texto com o meio em que o aluno vive e com suas experiências, análise crítica do comportamento das personagens diante de situações conflituosas, confronto de opiniões, reflexão sobre vários registros de língua e sua importância na comunicação, problematização da postura dos alunos diante dos problemas da vida real, dentre outros. Esses exercícios, embora um pouco mais subjetivos que os anteriores, são insuficientes para que o aluno perceba outras interpretações possíveis para o texto.

Nota-se que o espaço dedicado a essa atividade é pequeno em relação a sua importância para a consecução dos objetivos de formação de leitores, indicados tanto na proposta curricular do Estado como nas orientações ao professor dadas pela autora da coletânea. Observa-se, também, que poucas dessas atividades sugerem interação entre os alunos, favorecendo discussão com os colegas ou troca de idéias em pequenos grupos.

A *Recriação do texto* não consiste numa atividade de leitura propriamente dita, mas sim de produção textual. Todavia, a autora destaca que essa parte tem por objetivo “envolver o aluno na situação de leitura, levando-o a refletir e transformar o texto” (idem: 04). Nessa

atividade, o aluno pode reelaborar o final ou meio da história, criar outra situação e outras personagens com a mesma abordagem do texto etc. Acredita-se, porém, que a construção de sentido do texto pelo aluno/leitor, abordada tanto na *Fundamentação teórica* quanto no *Currículo Básico*, não se restringe a esse tipo de atividade escrita, que é direcionada. Nota-se que o aluno pode “criar”, “reelaborar”, restrito até certo ponto a mesma abordagem do texto. Não há, portanto, “construção” do significado do texto obtido através da ativação dos esquemas de conhecimento prévio do aluno, nem, ao menos, interação com as idéias do autor, no sentido de compará-las, rejeitá-las ou aceitá-las livremente.

A *Leitura complementar*, como o próprio nome indica, compreende textos complementares que deverão ser lidos para observar as diferenças e semelhanças entre os textos, comparando-os e refletindo sobre a visão de cada um dos autores, quanto ao tratamento do assunto, personagens, ambiente, espaço etc. Estes textos, via de regra, são bem mais curtos em relação ao texto principal e nem sempre são textos autênticos. Muitos deles são “fabricados” com a intenção de mostrar ao aluno uma situação diferente daquela abordada no texto principal. Os exercícios de mera comparação não levam a uma reflexão profunda de comparação de conteúdos, no sentido crítico dos mesmos. Há apenas a preocupação de fazer com que o aluno perceba as diferenças.

Como as únicas orientações de como proceder à leitura dos textos restringem-se às indicações, como “leitura oral, tom de voz adequado, pronúncia correta das palavras, leitura pausada, enfatizando as idéias mais importantes” (ibidem), e, uma vez feita esta leitura, a primeira coisa a ser checada é o vocabulário, conclui-se que, sem este exercício de checagem de vocabulário, não se pode partir para a compreensão do texto. Esta, por sua vez, consta de exercícios bastante previsíveis, com respostas facilmente preenchidas que não deixam margem à discussão. Não há, praticamente, espaço para questões abertas justamente na compreensão do texto.

Ora, se o objetivo principal é a leitura como forma de interação, então o texto deveria, primeiro, ser precedido de atividades que ativassem o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto e, segundo, ser seguido de atividades que fizessem o leitor refletir sobre aquilo que leu, opinar, concordar, discordar, enfim, posicionar-se criticamente sobre o assunto abordado.

Com isto não se quer dizer que o texto não possa trazer exercícios de vocabulário ou até alguma estrutura gramatical. Esse tipo de exercício,

porém, deve aparecer, quando necessário, após o trabalho de compreensão e interpretação do texto, com a finalidade de sanar possíveis falhas na interpretação. Em outras palavras, devem estar a serviço da interpretação, e não como fim em si mesmos.

Enfoque dos alunos sobre leitura: análise dos questionários

Do total de 132 alunos que compõem as 4 turmas acompanhadas, 114 afirmaram que costumam ler fora do ambiente escolar. A maioria destes, porém, não o faz com regularidade, mas, “às vezes” ou “raramente”. A leitura extra-escolar feita por estes 114 alunos é proveniente de fontes variadas, como livros, revistas, jornais e gibis (57 alunos); somente livros (42 alunos); somente revistas (15 alunos). Os livros a que estes alunos se referem são, em sua maioria, aqueles indicados pela professora e que fazem parte do currículo escolar. Apenas 18 alunos disseram restringir suas atividades de leitura à sala de aula.

Quando perguntados se sentiam alguma diferença entre a leitura feita na escola e fora dela, 76 alunos responderam que “sim”. Quase a totalidade destes preferem a leitura extra-classe, justificando que, “na aula fico mais nervoso, fora não”, “há mais silêncio”, “dá para concentrar-se melhor”, “o ambiente é mais relaxado, leio até passeando”, “a leitura é mais real, mais informativa”, “não tenho medo de errar”, “não tenho vergonha”, “leio quando tenho vontade”, “escolho o que quero ler”, “na escola a gente lê devagar para completar alguns minutos da aula”, “na sala você lê para fazer um resumo para o professor e fora dela você lê para você, por isso você se interessa mais”. Apenas 3, dentre estes 76, afirmaram preferir ler na escola porque “a professora esclarece a leitura”, “fora tenho outros interesses”. Os outros 56 alunos informaram não sentir diferença entre a leitura na escola e fora dela. “Leio bem em qualquer lugar” ou “não tenho vergonha”, declararam muitos destes. Apesar de a maioria preferir a leitura fora da escola, 105 deles classificaram as aulas de leitura na escola como “boas”, “ótimas” ou “legais”. Outros 15 classificaram-nas como “ruins” ou “chatas”. Os 13 alunos restantes consideram-nas “boas”, mas fazem algumas restrições, como “meio enjoativas”, “o barulho atrapalha”, “o tempo é curto”, “deveria repetir mais vezes” etc.

As principais dificuldades de leitura apontadas por 63 dos 132 alunos são: bagunça, barulho, impossibilidade de concentração, vergonha de ler errado, dificuldade de interpretar o texto, nervosismo, palavras difíceis,

não gostam de ler em voz alta (“gosto de ler sozinha viajando no que estou lendo”, disse um deles). Os outros 56 alunos afirmaram não ter dificuldades de ler em sala.

Quase a totalidade dos alunos (107) afirmou que recebe do professor as seguintes orientações à leitura do texto: explicação do sentido do texto (32); ler com entonação, pontuação e correção (31); explicação do vocabulário (16); ler com os olhos, em silêncio, com atenção (12); reler o texto (8); orientação na escolha de bons textos (7); ler para redigir bem (1). Dentre os outros 25 restantes, 8 afirmaram que recebem orientação, mas não souberam especificá-la; 5 responderam que “às vezes” recebem orientação, mas também não as especificaram; 9 deles alegaram que não recebem orientação e 3 deles não responderam.

Embora 130 alunos tenham declarado receber orientações para a leitura, apenas 98 destes as seguem e acham que elas ajudam; outros 20 afirmaram que seguem as orientações, mas elas nem sempre ajudam na leitura; 12 afirmaram que não as seguem porque não consideraram que elas os ajudem; apenas 2 alunos não responderam.

A maioria dos alunos (129) afirmou que o professor permite que eles dêem opinião sobre o assunto do texto. Porém, apenas 35 deles dão sua opinião regularmente. Os outros 94 não o fazem ou o fazem apenas “às vezes”. Como justificativa para este procedimento alegam “não gosto”, “prefiro guardar minhas opiniões, sugestões e dúvidas só para mim”, “tenho vergonha de responder errado, falar bobagem, dar opinião infantil”, “sou tímido”, “só dou opinião com meus amigos com a professora não”. Os outros 3 alunos restantes declararam que a professora não permite opiniões pessoais e um deles afirmou “ela só pergunta coisas sobre o texto, mas não, nunca falou para nós falarmos nossas opiniões”.

De maneira geral, os alunos (88 deles) consideram a leitura como algo importante na vida, justificando que “ajuda na redação, nos estudos, nos trabalhos”, “dá cultura e sabedoria para o mundo”, “enriquece o vocabulário pessoal”, “desenvolve a imaginação, a inteligência”, “é uma forma de lazer” etc. Dentre os 44 restantes, 23 não opinaram e 21 expressaram opiniões negativas a respeito da leitura, como, por exemplo: “não há incentivo para a leitura”, “não gosto, não necessito”, “deveríamos ler por prazer e não por obrigação”, “a leitura não é levada à sério”, “é chata, enjoada” etc.

Em face dessas respostas, pode-se concluir que a maioria dos alunos gosta da leitura na escola e, também, aprecia a leitura-lazer fora do ambiente escolar. Pelas principais dificuldades de leitura apontadas por

eles acima, pode-se inferir que possuem uma idéia de leitura ainda muito ligada a conceitos estruturalistas de “leitura em voz alta”. Poucos vêem o ato de ler como parte de um processo compreensivo, onde o trabalho mental de construção do significado é mais importante do que “o ler bem”. Para eles “ler bem”, ou seja, ler com entonação, pontuação, pronunciando bem as palavras é o mais importante.

Por outro lado, percebe-se que os alunos adotam esse comportamento porque seguem as orientações dadas pela professora para o “ler bem”, que, por sua vez, enfatiza os aspectos externos/mecânicos da leitura em detrimento de uma leitura compreensiva e crítica (observem-se os exemplos no próximo item).

Desse modo, parece que fica claro por que a maioria afirma não ter problemas de leitura, uma vez que lêem bem e aqueles que acham que não lêem bem atribuem o fato à falta de desinibição de ler em voz alta, pronunciando bem as palavras, e outros aspectos externos à leitura. A visão de leitura fica, assim, condicionada a uma leitura “oratória” e não a uma leitura interpretativa e compreensiva, onde o fato de não ter uma boa dicção em nada interferiria.

Como a professora “explica o sentido do texto” ou “lê dando vida ao texto”, segundo os alunos, tem-se a impressão que o entendimento do texto pelos alunos só acontece a partir destas duas iniciativas da professora. Em outros termos, ela dá a sua própria interpretação que é acatada por todos. Os problemas de vocabulário são, também, facilmente resolvidos, quer seja pela explicação da professora, quer seja pela consulta ao glossário.

Essa visão de leitura explica também o comportamento silencioso e passivo da maioria dos alunos (94 deles), ao serem requisitados a dar opiniões que ultrapassem o simples parafrasear do texto ou, até mesmo, a repetição da fala da professora.

De modo geral, não há evidência, nas respostas dadas pelos alunos, de uma conscientização do ato de ler como sendo uma atividade mental, um processo interativo, perceptivo e cognitivo de compreensão da língua escrita no qual o leitor, com maior ou menor eficiência, combina as informações contidas no texto com seus esquemas lingüísticos formais ou do conteúdo do texto, prévia e adequadamente ativados.

Enfoque das professoras sobre leitura: análise dos questionários

As professoras envolvidas consideraram de fundamental importância o uso de textos no processo de leitura, uma vez que propiciavam o embasamento do aluno para os debates, a interpretação e análise crítica, permitindo, assim, o desenvolvimento do aluno.

A Prof^a 1 considerou que havia textos pobres e textos bons. Esses últimos “levam o aluno a refletir, a tornar-se crítico”. Já a Prof^a 2 julgou que “o trabalho será produtivo se a leitura for feita de maneira crítica, analisando os pontos positivos e negativos”.

Ambas afirmaram que procuravam diversificar suas aulas de leitura, trazendo textos de outras fontes que não os do livro didático.

A orientação dada à leitura pela Prof^a 1 resumia-se à “leitura silenciosa seguida de leitura individual em voz alta”, e acrescentou: “Depois trabalhamos o vocabulário”. A Prof^a 2 orientava os alunos “mostrando-lhes os pontos mais importantes nos objetivos desejados.”

As duas professoras em questão disseram trabalhar as informações do texto comparando-as com as experiências dos alunos.

Quanto à participação dos alunos, as duas professoras apresentaram visões diferenciadas. A Prof^a 1 afirmou que “depende muito do nível da turma. São poucos os alunos que têm espírito crítico desenvolvido”. A Prof^a 2 mostrou-se mais otimista dizendo que “geralmente participam de maneira ativa e satisfatória”.

Ambas foram unânimes ao apontar a expressividade oral dos alunos (dicção correta, pontuação e entonação) como a principal dificuldade na leitura dos textos.

O conceito de boa leitura foi definido por elas como segue: “É uma leitura com boa dicção e entonação e com bom nível de entendimento” (Prof^a 1); “Uma leitura que venha de encontro dos interesses dos alunos, bem como o nível de experiências” (Prof^a 2).

A partir das afirmações dadas pelas professoras, fica claro que ambas consideraram o texto como detentor da principal informação e a aula funciona e desenvolve-se em torno dele. Embora as duas valorizem uma postura crítica do aluno diante do texto, não mencionam a importância de atividades que visem explorar este espírito crítico. Todo trabalho com o texto inicia-se sempre com a leitura do mesmo. Não há menção a atividades de pré-leitura objetivando motivar o aluno, inseri-lo no contexto da leitura e aproveitar o seu conhecimento de mundo sobre o assunto a ser tratado. Assim, tem-se a impressão de que consideram os alunos vazios de experiências e somente capazes de emitirem opiniões após a leitura.

Outro ponto que chamou a atenção é que as orientações dadas à leitura por ambas parecem não atender aos objetivos de uma leitura crítica, que tanto a Prof^a 1 como a Prof^a 2 destacam. Pelo contrário, parece que as orientações dadas se direcionam a aspectos oratórios, lexicais, semânticos ou convergência de pontos principais. Tal procedimento localiza os alunos em determinados pontos da leitura e, conseqüentemente, leva-os à uniformização do pensamento e não à valorização de contribuições e pontos de vista individuais na construção do sentido do texto.

A definição de uma boa leitura baseada em aspectos mecânicos do ato de ler também não contribui para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Observa-se, entretanto, que esta postura das professoras se reflete no comportamento dos alunos, que consideram uma boa leitura aquela fundamentada nos mesmos aspectos de expressividade apontados pelas professoras.

Desse modo, conclui-se que, embora as professoras tenham como meta despertar o espírito crítico dos alunos, as estratégias utilizadas para tal inviabilizam o cumprimento desta meta. Fica claro que não há uma articulação adequada entre pressupostos teóricos, metodologia e estratégias de ensino/aprendizagem de leitura. O aluno fica restrito a um direcionamento que não o leva a refletir e captar as questões centrais do texto de modo a utilizar aquilo que ele já sabe, interagindo com as idéias apresentadas no texto, para construir suas próprias idéias e, conseqüentemente, o sentido global do texto.

O processo de leitura em sala de aula

Conforme afirmado no embasamento teórico, uma das contribuições mais importantes para o processo pedagógico do ato de ler foi a ênfase dada à necessidade de um trabalho intensivo com a pré-leitura, partindo do pressuposto de que o aluno possui um conhecimento de mundo estruturado (conhecimento prévio) e que esse conhecimento em muito contribui para a compreensão de textos pelo aluno-leitor. Acredita-se que cabe ao professor tornar o aluno ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso dos diferentes níveis de conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva.

Este trabalho de pré-leitura ficou constatado como uma lacuna a ser preenchida, tanto nas aulas da Prof^a 1 como nas da Prof^a 2. Ambas iniciavam sempre suas aulas solicitando aos alunos que abrissem os livros

em determinada página e a leitura (silenciosa ou em voz alta) do texto ali encontrado era a primeira atividade a ser feita. Observem-se alguns exemplos:

Profª:.....Vamos ler a “ Leitura Complementar”? “Confuso”.

Quem vai ler?

Obs.: (Alguns alunos se oferecem para ler e a profª escolhe três deles....)

(6ª aula/8ªC/Profª 2).

Obs.: (...a Profª pediu aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa do texto “Brasil, 2063”, às págs 20 e 21 do livro.)

Profª: Leia somente com os olhos. Não precisa mexer a boca.

Obs.: (...Transcorridos 10 minutos ela mesma fez uma nova leitura do texto, em voz alta, andando pela sala....Após esta sua leitura ela escolheu alguns alunos para lerem trechos do texto em voz alta....)

(1ª aula/8ªB/Profª 1)

Como se pode observar pelos exemplos dados, os esquemas cognitivos ou esquemas de conhecimento prévio do aluno não são acionados, deixando-se de explorar suas expectativas sobre as pessoas, objetos, eventos e situações no mundo para motivá-los à leitura do texto, fazendo-os perceber como poderiam usar esse conhecimento prévio na construção do sentido do texto.

Além dessa inexistência de atividades de pré-leitura, havia, também, falta de contextualização do material a ser lido. A fonte dos textos, via de regra, não era mencionada pelas professoras. Durante toda a observação, apenas a Profª 1 citou a autoria e fonte do texto na 1ª aula da 8ªB e na 3ª aula da 8ªA. Nem o texto poético, como por exemplo, “José”, de Carlos Drummond de Andrade, mereceu referência ao autor quando lido em sala. Outras estratégias, como exploração de recursos gráficos, ilustrações, título etc., não eram utilizadas para dar noção ao aluno da situação a ser encontrada no texto. Tinha-se a impressão de que o texto era “jogado” aos alunos como uma maneira de mantê-los ocupados, mas sem o desenvolvimento de atividades que envolvessem o aluno na situação de leitura.

Outra modificação pedagógica importante é que a leitura passou a ser entendida como uma atividade individual e basicamente silenciosa. A leitura em voz alta deixou de ser entendida como técnica apropriada para o ensino de leitura de modo a garantir a compreensão.

Neste aspecto, tanto a Prof^a 1 quanto a Prof^a 2 solicitavam aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa dos textos. No entanto, esse procedimento só ocorria de modo sistemático nas aulas da Prof^a 1. A Prof^a 2 iniciava o trabalho com o texto, ora com leitura silenciosa, ora com leitura em voz alta.

A leitura silenciosa, tanto nas aulas da Prof^a 1 quanto nas da Prof^a 2, era imediatamente seguida pela leitura em voz alta pelos alunos e, também, via de regra, pelas professoras. A leitura em voz alta pelos alunos era sempre precedida de recomendações quanto à dicção, pronúncia e entonação:

Prof^a: Então cada um lê uma parte do texto. Podem começar. Leiam bem alto e cuidado com a entonação.

Obs.: (A leitura é seguida de algumas perguntas sobre o texto) (3^a aula/8^aD/Prof^a 2)

Prof^a: Leia somente com os olhos. Não precisa mexer a boca.

Obs.: (Em seguida professora leu o texto em voz alta....Depois alguns alunos foram escolhidos para ler trechos do texto, também em voz alta. Chamou a atenção para que lêssem com pontuação e entonação corretas...)

Prof^a: Diz pra mim o que você entendeu do texto.

(1^a aula/8^aB/Prof^a 1)

Exceto orientações, como “leia somente com os olhos. Não precisa mexer a boca”, todas as outras orientações resumiam-se a comportamentos mecânicos, externos ao ato de ler, como por exemplo, “leia bem alto, com entonação, pontuação, etc.” Sabe-se que, geralmente, essa excessiva preocupação com o “ler bem” nos termos acima mencionados não implica uma leitura compreensiva. Pelo contrário, na maioria das vezes, desvia-se a atenção dos alunos de elementos do texto que só poderiam ser entendidos nas entrelinhas, ou seja, em seu aspecto conotativo. Não se quer dizer com isso que os aspectos externos da leitura devam ser desprezados na escola. Eles deverão ser observados também, mas não como finalidade de leitura em si. Aliás, nem sempre o aluno que lê “bonito” consegue compreender o texto e posicionar-se criticamente em relação ao assunto tratado, uma vez que está preocupado com a leitura “oratória”.

Salvo raras exceções, não havia checagem de compreensão do texto após a leitura silenciosa. A impressão que se tem é que, segundo as professoras, a compreensão só ocorreria com a leitura em voz alta:

Obs.: (Após a leitura silenciosa e leitura em voz alta feita por alguns alunos escolhidos pela professora há uma discussão do texto.)

Prof^a: E daí? O que vocês entenderam? O que vocês perceberam quando leram o texto?

(3^a aula/8^aA/Prof^a 1)

Obs.: (Após a leitura do texto “Recalcitrante”, primeiro silenciosamente, e depois em voz alta pelos alunos, a professora utiliza o texto para explicar o discurso direto. Em seguida pede aos alunos que preencham os exercícios de “Vocabulário”).

Prof^a: Pronto? Então vamos responder. Primeiro é o vocabulário....

(3^a aula/8^aC/Prof^a 2)

Como se pode observar por estes exemplos, terminada a leitura do texto, às vezes, fazia-se uma rápida checagem de compreensão, oralmente, e o próximo passo era sempre o trabalho com o vocabulário, conforme sugestão do livro didático. No trabalho lexical, os alunos eram requisitados a procurar as palavras desconhecidas no dicionário, ou no glossário que acompanhava o livro. Não havia nenhum estímulo à inferência das palavras desconhecidas através do contexto, conforme preconiza a prática pedagógica sob a visão psicolinguística de leitura. O constante manuseio do dicionário faz com que o leitor perca a “linha” de pensamento, tornando a leitura cansativa e desmotivante. Faz-se necessário que os alunos aprendam a usar o dicionário como referência, quando não puderem compreender a mensagem através do contexto.

Os exercícios de vocabulário e compreensão eram corrigidos sempre oralmente, em coro, ou por alguns alunos apontados pela professora. De um modo geral, não exigiam do aluno nenhuma compreensão ou interpretação, uma vez que consistiam em cópia do glossário ou de trechos do texto. Os exercícios que exigiam reflexão ou opinião pessoal, em número bem reduzido comparado aos demais exercícios, eram respondidos apenas por um pequeno grupo de alunos. A maioria preferia ser “mais um” no silêncio. Aliás, essa estratégia do silêncio foi explicitamente colocada pelos alunos em suas respostas aos questionários. Esse comportamento será tratado mais adiante.

Um outro aspecto a ser comentado é que a nova proposta de leitura defendida no referencial teórico implica a formulação de questões que levem em conta os níveis de compreensão e objetivos de leitura. Contudo,

nas aulas observadas, não havia uma conscientização de que se pode ler de diferentes modos, dependendo dos objetivos, como se faz na vida real. O que as duas professoras faziam sempre era solicitar uma leitura detalhada, centrada principalmente nos aspectos lexicais que funcionavam como um meio de atingir a compreensão. Na verdade, essa compreensão resumia-se a um parafrasear do texto lido, ora apresentado pelos alunos, ora pelas próprias professoras.

Outro ponto que a nova teoria de leitura destaca é a ampliação da noção de interação. No campo da aplicação pedagógica, tem-se, então, uma postura menos diretiva do professor, conscientização do aluno/leitor de seu papel crítico e de reconstrutor do sentido do texto, através da observação das pistas ou marcas formais deixadas pelo autor no texto. Sob o ponto de vista interacional, os esquemas de conhecimento são acionados a todo momento, uma vez que o processo conversacional é um fenômeno de negociação constante e pressupõe uma cooperação ativa entre as pessoas envolvidas no processo. A partir do momento em que a conversa começa, o esquema de conhecimento inicial está sujeito a mudanças, pois vai sendo modificado e reformulado no decorrer da interação.

Nesse sentido, muitos “silêncios” dos alunos, registrados nas observações em sala de aula, podem ser interpretados como uma consequência da intervenção do professor como único interlocutor, ou seja, o professor faz uso de exposição do próprio texto, exposições semi-dialogadas em que apresenta, através de sua própria ótica, o conteúdo do texto.

Nessas aulas, via de regra, o professor responde às suas próprias questões e articula, ele mesmo, relações dentro e fora do texto, enquanto os alunos se limitam a confirmá-las ou a silenciar. Ao assumir um estilo discursivo, o professor estará sinalizando qual o seu papel social e qual o seu “alinhamento”, de maior ou menor assimetria, com os alunos. Dessa forma, através do seu estilo, ele indica para os alunos qual o “quadro” que ele quer que predomine em suas aulas.

Nas observações em sala de aula, constatou-se que, realmente, o comum é o professor ocupar a posição de falante e o aluno a posição tradicional de ouvinte. Situações como a que segue são rotineiras e representam o poder atribuído ao professor na monitoração das atividades em sala de aula:

Profª: “Sem discurso”, o que quer dizer? Quem é que não gosta de dar sua opinião? Então este é o discurso do José. Achou que não vale mais a pena expor sua opinião. E “noite, dia” e “bonde” estão representando coisas. Ora, nem sempre se pega o bonde! A noite pode esfriar, mas o dia tem que vir. Então, “noite, dia” e “bonde” estão representando coisas aqui que nem sempre é aquilo que se fala. O que é o “dia”? Nós esperamos sempre o dia de amanhã para solucionar os problemas. “A noite esfriou”. Se a noite esfriou não é um frio que se cobre com o cobertor. As palavras são representativas. Devem ser interpretadas de acordo com a bagagem de cada um. “Não veio a utopia”. “Utopia” é um sonho. Se a utopia não veio é porque ele não consegue nem sonhar. Acha que as coisas não podem haver. (2ª aula/8ª C/Profª 2)

O que se tem no segmento acima é a face institucional da escola mostrada através da fala da professora, onde esta pergunta ao aluno, mas não chega a ceder-lhe o turno, porque ela mesma o ocupa. Ela representa a instituição, na medida em que exerce seu poder de controlar quem fala o que e quando, ao atribuir e tirar o “turno” de fala do aluno sem este tê-lo ocupado e devolvido.

Para não incorrer em erros e sanções, o aluno com pouca habilidade de interpretar os traços de contextualização se restringe, muitas vezes, a participar unicamente nas ocasiões em que os demais colegas estão participando. Ele se torna “mais um” no coro ou no silêncio.

Por tudo o que foi exposto, parece que uma visão passiva do ensino continua a vigorar na realidade atual das escolas, apesar das mudanças de conteúdo e métodos. No que concerne à leitura, não há um trabalho que leve em consideração os aspectos cognitivos do ato de ler, facilitando o processo de compreensão e postura crítica do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, enfatiza-se a idéia de que a formação de leitores críticos e ativos, construtores de seu próprio conhecimento, só ocorrerá, na prática, quando o processo de ensino/aprendizagem de leitura estiver substanciado numa teoria definida. Essa teoria, por sua vez, terá que ser discutida e analisada pelos profissionais de ensino responsáveis pela condução deste processo. Embasados assim, poderão compreender melhor a metodologia advinda desta teoria e, posteriormente, trabalhar,

em sala de aula, estratégias de leitura que realmente favoreçam a implementação da postura interacionista.

Na atividade de leitura, é preciso distinguir relações instituídas entre leitor e texto e entre leitor e contexto. Na situação escolar, a ação do professor não pode ser diluída; ela é constitutiva não só da relação leitor e texto, quando instrumentaliza o aluno a explorar os fatores de textualidade no próprio texto, como também na relação leitor e contexto, quando explora o conhecimento prévio do aluno, ao levantar hipóteses, estabelecer objetivos e fazer previsões no assunto abordado no texto.

O aluno, de modo geral, não vê a leitura na escola como uma atividade interpretativa-compreensiva de real significado. “Não é uma leitura real”, afirmou uma das alunas, ao responder o questionário. Isso deve-se ao fato de a leitura na escola ter estado muito mais ligada às significações linguísticas isoladas do que ao sentido global, privilegiando a percepção verbal em detrimento da apreensão do sentido; pela prática da leitura palavra por palavra, segundo uma decodificação linear do texto; pela insistência na leitura em voz alta, exercício que tem, com a compreensão do texto, relações distantes; pelo hábito do uso do dicionário, como primeiro e único meio de depreender o significado da palavra, e, sobretudo, pela concepção do leitor como indivíduo passivo, incapaz de interagir com as idéias do texto.

A falta de interiorização de estratégias de leitor maduro pelos alunos reside na causa, não única, mas provavelmente a fundamental, de que os professores não estão suficientemente instrumentalizados para lidar com o texto escrito. Como consequência, desenvolvem e incentivam no aluno procedimentos inadequados, como os citados acima.

Conclui-se, assim, que a formação crítica do aluno/leitor na escola é falha. As dificuldades apontadas indicam que, se, por um lado, os alunos apresentam problemas ao abordar o texto, por outro, os professores (mediadores entre o aluno/leitor e o sentido do texto) precisam explorar mais e melhor algumas questões. A formação de leitores merece ser considerada com especial atenção nas instituições educacionais, pois é a partir do ato de ler que o aluno/leitor mergulha na sua própria significação e na significação do mundo. Como essa situação está muito distante da realidade escolar, é necessária e urgente uma reação aos problemas detectados, de modo a superá-los.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M.J. & COLLINS, A. A Schemata theoretic view of reading. In: SPIRO *et al.* *The theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education.* Hillsdale: Lawrence and Erlbaum Ass., 1980.
- AZEVEDO, D.G. de. *Palavra: verso e reverso* 5, 6, 7, 8. São Paulo, FTD, 1990.
- CAVALCANTI, M.C. Ensino de leitura: avaliação e compreensão de texto sem prática de leitura escrita? *Cadernos PUC*, 17: 1984.
- CAVALCANTI, M.C. *Interação leitor-texto: aspectos de interação pragmática.* Campinas: Editora da Unicamp, 1989.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler.* 7.ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- GOODMAN, K.S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H. & RUDELL, R. *Theoretical models and process of reading.* IRA, Newark, Delaware, 1967.
- RUMELHART, D.E. Understanding Understanding. In: FOLLD, J. (Ed.) *Understanding reading comprehension.* IRA, Newark, Delaware, 1985.
- RUMELHART, D.E. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, R.J. *The Psychology of reading.* New Jersey: Hillsdale, 1980.
- SMITH, F. *Understanding reading.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
- SMITH, F. *Reading.* Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Ensino de Primeiro Grau. *Curriculo Básico para a escola pública do Paraná.* Curitiba, 1990.
- STANOVICH, K.E. Toward an Interactive-Compensatory Model of the Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*, 16:32-71, 1980.

A INFLUÊNCIA DO INTERLOCUTOR NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Renilson José Menegassi*

RESUMO. Este artigo apresenta os resultados de um trabalho realizado com professores de 1º e 2º grau de várias áreas de conhecimento, cujo enfoque principal foi a conscientização da importância de se considerar o interlocutor na produção de texto, investigando tal influência em seus próprios textos. Os resultados da análise do *corpus* demonstraram a existência de três características peculiares ao se determinar o interlocutor de um texto e outras três características ao não se delimitar o interlocutor. Essas características são apresentadas, aqui, a partir de exemplos dos textos analisados.

Palavras-chave: ensino, interlocutor, professor, produção de texto.

THE INTERLOCUTOR'S INFLUENCE IN TEXT PRODUCTION

ABSTRACT. The present article presents the results of a study carried out with high school teachers from different fields of knowledge, making them aware of the interlocutor's importance in text production by investigating this influence in their own text production. The results of the *corpus* analysis demonstrated the existence of three special characteristics in identifying the interlocutor of a text and three other characteristics when the interlocutor cannot be delimited. These characteristics are here presented from the examples of the texts analysed.

Key words: interlocutor, teacher, teaching, text production.

INTRODUÇÃO

A produção de textos realizada na escola geralmente é dirigida pelo professor, que se torna o único interlocutor. Assim, criam-se situações

* Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

E-mail: renilson@npd-lab.uem.br

Correspondência para Renilson José Menegassi.

Data de recebimento: 08/11/96.

Data de aceite: 16/01/97.

artificiais e não funcionais de produção de textos. Este é o estado atual das condições de produção textual dos alunos no sistema escolar.

Ao se inverter o objeto comum de análise, o texto do aluno, passando a investigar o texto do professor, verifica-se que o estado acima mencionado não se altera, ou seja, o professor também produz textos dirigidos por alguém, em situações normalmente artificiais e sem perceber a funcionalidade da escrita.

Ao avaliar a produção do aluno, o professor acaba por ser conivente com a situação escolar de ensino de escrita, dando ao texto o que Charolles (1988:81) denominou de “crédito de coerência”. Esse crédito é a forma que o interlocutor tem para compreender muitas vezes um texto dirigido a ele, mas com problemas de coerência. Assim, quando o professor avalia uma redação que possui problemas na sua articulação, ele se esforça para “reconstruir a lógica” do discurso do aluno, preenchendo as lacunas deixadas quando da sua produção. A questão é que, fora da escola, esse “crédito” não é dado, originando problemas sérios aos produtores de textos.

Na realidade, essa situação possivelmente seja oriunda do trabalho com as condições de produção do texto, mais especificamente, com a questão de se determinar um interlocutor ao texto. Nessa perspectiva, realizou-se um experimento com professores de 1º e 2º graus de várias áreas do conhecimento, do Centro de Estudos Supletivos Prof. Manoel Rodrigues da Silva, Maringá-PR, no 1º semestre de 1995, tendo por enfoque principal a conscientização da importância de se considerar o interlocutor na produção de textos, sendo a verificação desta influência o objetivo do presente trabalho. Assim, este artigo apresenta o experimento realizado e os resultados alcançados.

PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: CONSIDERANDO O INTERLOCUTOR

A produção de textos no ambiente escolar tem normalmente o professor como interlocutor real do aluno. Nesta perspectiva, Geraldini (1993) distingue a produção de textos da redação; nesta produzem-se textos **para** a escola, enquanto naquela produzem-se textos **na** escola. Há diferenças nessas duas situações. Produzir **para** a escola é ter como estímulo de escrita situações muitas vezes irreais e atípicas ao aluno, forçando-o a escrever para o professor avaliar, não oferecendo funcionalidade ao processo de escrever. Já, produzir **na** escola é ter esse

ambiente como contexto de produção para textos que extrapolem os muros escolares, que tenham funcionalidade na vida real; é ter a escola e o professor como instrumentalizadores do processo, não como interlocutores únicos.

Nesse sentido, o **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná** assim se manifesta:

A escola, por não ter a função da escrita, passa dela uma falsa imagem para o aluno. Assim, as atividades de escrita, na escola, têm sido simuladas e artificiais: escreve-se para o professor corrigir e dar nota ao final do bimestre. Este tipo de procedimento acaba por negar o sentido primeiro dessa atividade que é ter coisas a dizer para alguém. (1990a: 55).

Não se escreve apenas para o professor, mas também para ele. No entanto, “os únicos destinatários dos materiais escritos das crianças são seus professores e seus pais” (Kaufman e Rodríguez, 1995: 51). Dessa forma, o aluno produz mais textos **para** a escola do que **na** escola. Esta última pressupõe que se tenham interlocutores determinados, que não são apenas os professores e os pais, pois segundo Kaufman e Rodrigues, “a missão da escola não consistia em formar ‘escritores’, mas que sua responsabilidade irrefutável era contribuir para que todas as crianças egressas de suas aulas fossem convertidas em ‘pessoas que escrevem’”. (1995: 50).

O professor desempenha o papel de leitor das redações, sendo a imagem internalizada e materializada de interlocutor que o aluno possui. Em verdade, esta visão demonstra que “atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito” (Brito, 1984: 112). A imagem do sujeito-professor (Geraldí, 1993), construtor da situação de linguagem junto com o aluno, é relegada, uma vez que o próprio professor não tem consciência disso.

A situação de produção de textos é geralmente estimulada pelo professor, enquanto o aluno intenta cumprir a ordem da melhor maneira. Sobre isso, Azevedo (1983) comenta:

A intenção do aluno, nessa situação, é, pois, responder da melhor forma, levando em conta as expectativas de seu interlocutor, afetando-o da maneira que puder. Se esta é sua intenção, ele procurará concretizá-la em todas as etapas do seu planejamento, segundo o conhecimento que tem dessas

expectativas. Esse conhecimento é indispensável para que o aluno tenha diretrizes para planejar e para que o professor se sinta recompensado com a resposta dada. (p.142)

Essa situação irreal ao mundo externo à escola colabora na (de)formação de um padrão de escrita institucional que serve apenas ao propósito da escola e do professor. Normalmente, essa situação ocorre ao se pedir aos alunos que produzam um texto a partir de uma frase, da análise (não subsidiada) de uma figura ou, até mesmo, de um tema imposto, sem um trabalho prévio para tanto.

De acordo com Val (1991), a situação de se escrever de improviso, sobre um tema imposto, tendo como interlocutor o professor-avaliador, explica “o baixo teor informativo e a fragilidade da coerência externa das redações” (p.123). Essa artificialidade de condições de produção acaba por gerar textos inadequados ao mundo externo à escola, criando o padrão de escrita citado acima.

Por outro lado, Brito (1984: 111) afirma que “não é a ausência do interlocutor, mas exatamente a forte presença de sua imagem que representa a dificuldade”. A imagem do interlocutor produzida pelo aluno é a do professor, que será seu avaliador e juiz. Nesse sentido, o aluno escreve aquilo que o professor gosta e sabe que isso o ajudará. Na realidade, “a maioria dos trabalhos sobre redação escolar ou não toquem na questão da interlocução ou falem na ausência de interlocutor, identificando aí uma das dificuldades maiores do estudante: falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem se fala.” (Op. cit. p.111).

O interlocutor determina o tipo de texto a ser produzido e a linguagem a ser empregada. Desta feita, escreve-se para alguém ler, mesmo que esse interlocutor seja virtual, pois ele é “um dos condicionantes de nossos textos” (Paraná, 1990b).

A presença do interlocutor no discurso do aluno interfere, em algum sentido, na produção, pois o locutor modifica e adapta o discurso em relação ao seu interlocutor.

No bojo do exposto, Geraldi (1993:137) comenta que para se produzir um texto são necessárias algumas condições:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz;

e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

As condições acima implicam uma funcionalidade para a escrita. Ter assunto para expor, ter uma função para o texto, ter um interlocutor certo e participar dessa construção do processo extrapolam as condições de produção oferecidas pela escola. Geralmente, não se tem o que dizer, muito menos uma razão para tal, e o interlocutor é quase sempre o professor. Essa situação desprestigia o processo de escrita, afastando alunos e professores da produção textual.

Sobre a situação até aqui apresentada, o **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná** comenta o seguinte:

O ponto de partida para se repensar a escrita é ter presente, no ato de escrever, a noção de interlocutor, isto é, ter o perfil daquele que vai ler nossos escritos, mesmo que não o conheçamos. É esse interlocutor, virtual, que vai condicionar parte da nossa linguagem; é a imagem que fazemos dele que nos levará a fazer uma determinada opção no que diz respeito ao assunto e a maneira de expô-lo. A ausência do interlocutor pode nos causar algumas dificuldades: não temos outro recurso, além da linguagem verbal, para complementar ou adaptar nossa mensagem. Neste sentido, é necessário assumirmos o papel daquele que vai ler o nosso escrito, julgando-o e reescrevendo-o sempre na busca de maior clareza. (1990a: 56)

Para que a questão da interlocução seja clara ao aluno, é necessário que o professor a conheça bem. Os textos produzidos por professores normalmente têm como interlocutor o docente ministrante de determinado curso, refletindo em suas produções as mesmas características encontradas nos textos de seus alunos. Em verdade, produzir **na** escola não é via de regra para os professores, que estão no sistema de produzir textos de acordo com o padrão institucional que lhes foi imposto e que impõem aos alunos. Para que se possa ter um trabalho mais profícuo com a interlocução nos textos produzidos pelos alunos, é necessário que primeiro se realize o trabalho de conscientização do professor sobre os aspectos até aqui apontados. Esse trabalho refletirá, com certeza, na escrita dos alunos, que buscarão, com o tempo, a funcionalidade de suas produções, a partir da determinação do interlocutor.

O EXPERIMENTO

Contexto de realização

O experimento foi conduzido no Centro de Estudos Supletivos Prof. Manoel Rodrigues da Silva (doravante CES). É uma escola estadual com ensino supletivo não seriado de ensino fundamental e ensino médio. A característica de ensino dessa escola é a orientação individual aos alunos. Não há salas de aula com turmas. Todos os atendimentos são personalizados e cada professor orienta um determinado número de alunos por dia. Os docentes ficam à disposição para esclarecimentos, ensino e avaliação, tornando a relação professor-aluno mais próxima, podendo, até mesmo, identificar algumas características individuais, situação não muito comum em uma sala de aula regular.

Participaram como sujeitos vinte e seis professores de 1º e 2º graus de várias áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Ciências, História, Geografia, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Alfabetização. O trabalho multidisciplinar enfocou os processos de leitura e produção de textos em situação de ensino, sendo que, neste artigo, relata-se o resultado do experimento realizado sobre o papel do interlocutor na leitura e escrita e a sua importância na produção de textos.

Os professores trabalharam em dupla, totalizando treze textos produzidos que serão aqui analisados.

Condução do experimento

Para a realização do trabalho, foram propostos os seguintes passos, tendo como tema a Internet:

- 1º) Leitura e levantamento das idéias principais dos textos abaixo.
 - “Internet” (Revista *Super Interessante*, (4): 38-45, abr., 1995),
 - “Seduções da Internet” (Revista *IstoÉ*, (1335): 79-81, maio, 1995),
 - “Livre, leve e solta” (Revista *Veja*, (9): 54-55, mar., 1995).
- 2º) Atenção às idéias que se repetiam nos textos, pois eram sinais de importância sobre o tema.
- 3º) Produção de um texto dissertativo/informativo direcionado especificamente:
 - I) aos leitores da “Folha de S.Paulo”, que abrange todo o país;

- II) aos leitores de “O Diário do Norte do Paraná”, que abrange Maringá e região;
- III) aos professores do CES, através de boletim interno ou de mural;
- IV) aos estudantes do CES, através de jornal de circulação interna;
- V) aos membros da comunidade do CES, através da publicação no jornal do CES.

Cada equipe recebeu um tipo de interlocutor proposto neste item.

O estabelecimento de interlocutores determinados e de locais de publicação tinha como intuito direcionar o estudo dos três textos apresentados como apoio. Com esse procedimento, esperava-se que os professores produzissem textos mais elaborados ao tipo de interlocutor determinado.

O trabalho foi realizado em cinco horas, distribuídas em dois dias, sempre com o acompanhamento do docente ministrante do curso.

A questão do tempo prolongado possibilitou aos professores a consciência de que produzir texto requer tempo para planejar, executar e revisar a escrita. A partir dessa constatação, em momento posterior ao trabalho, os professores discutiram amplamente o tempo que seus alunos dispõem para produzir uma redação e as implicações que esse fator tem com o processo de ensino-aprendizagem da escrita. Os resultados da discussão foram profícuos e parecem ter sido revertidos às suas práticas.

O resultado do trabalho foi uma produção de treze textos, que serão aqui denominados de T1, para o texto número 1, T2, para o texto número 2, e assim sucessivamente.

Questões do experimento

Para analisar os textos produzidos, delimitaram-se quatro questões que serviram como roteiro de análise. São elas:

- A) As idéias apresentadas são semelhantes em todos os textos?
- B) O interlocutor influencia na definição das idéias a serem apresentadas no texto?
- C) As idéias apresentadas no texto refletem a compreensão do locutor em relação ao texto e ao seu interlocutor?
- D) O locutor, ao produzir o texto, tem uma imagem real ou virtual de seu interlocutor?

ANÁLISE DOS TEXTOS

Os treze textos foram produzidos de forma dissertativa e todos têm características de texto informativo, pois nos comandos foi ressaltado em que órgãos de divulgação seriam hipoteticamente publicados, como forma de ajudar na funcionalidade da produção.

Os textos estão assim distribuídos de acordo com seus interlocutores, ressaltando-se que cada equipe escolheu o interlocutor que desejava:

- 2 textos para os leitores da “Folha de S. Paulo” (T1, T2),
- 2 textos para os leitores de “O Diário do Norte do Paraná” (T3, T4),
- 3 textos para os professores do CES (T5, T6, T7),
- 2 textos para os estudantes do CES (T8, T9),
- 4 textos para a comunidade do CES (T10, T11, T12, T13).

Analisando-se a questão (a), “As idéias apresentadas são semelhantes em todos os textos?”, percebe-se uma média de seis idéias comuns aos textos. Os três textos de apoio (seção 2.2) apresentam também essas seis idéias em comum. Assim, cada texto construído pelos professores também oferece essas informações, mais algumas que, para os locutores, eram importantes. São elas:

- 1^a) A Internet teve origem nos anos 60.
- 2^a) A Internet é sinônimo de liberdade; ninguém é dono.
- 3^a) A Internet não tem fins lucrativos; seus usuários não admitem comércio especulativo.
- 4^a) Para conectar-se à Internet são necessários os seguintes itens: microcomputador, modem, linha telefônica e senha.
- 5^a) São necessárias noções de inglês para comunicar-se na Internet.
- 6^a) Os recursos principais da Internet são: acesso a Bibliotecas, a pesquisas, pode-se comprar e vender etc.

A análise dos textos produzidos pelos professores demonstra que essas seis informações estão ali diluídas. A tabulação dos dados forneceu a seguinte tabela:

Tabela 1. Idéias apresentadas em cada texto, segundo o interlocutor determinado.

Interlocutor	Texto	Nº de idéias
Leitores da “Folha de S. Paulo”	T1 e T2	5
Leitores de “O Diário do Norte do Paraná”	T3 e T4	8
Professores do CES	T5, T6 e T7	6
Estudantes do CES	T8 e T9	5
Membros da comunidade do CES	T10, T11, T12 e T13	7

Com esses resultados, pode-se afirmar que apenas algumas idéias são semelhantes em todos os textos. Se se considerar cada um dos textos produzidos, verifica-se que outras informações são apresentadas, dependendo da intenção do locutor e da imagem que faz do interlocutor. Em verdade, as idéias comuns são poucas em relação ao número de informações que os textos de apoio forneceram.

A análise da questão (b), “O interlocutor influencia na definição das idéias a serem apresentadas no texto?”, revela que, dos treze textos, dez (76,9%) apresentam influências do interlocutor, dois (15,4%) apresentam pequenas influências e um (7,7%) não apresenta influência.

A seguir, arrolam-se as análises da cada texto.

I) Leitores da “Folha de S. Paulo”

T1 - Há influência do interlocutor, pois são apresentadas idéias gerais sobre a Internet a um tipo de interlocutor também considerado como geral.

T2 - Idem T1

II) Leitores de “O Diário do Norte do Paraná”

T3 - Há influências, pois leva em conta o tipo de interlocutor e apresenta um número menor de informações, comparando-se com o interlocutor I.

T4 - Há pouca influência. Há maior preocupação com a apresentação das informações do que com a influência do leitor no texto.

III) Professores do CES

T5 - Não há influências. Não há marcas explícitas de interlocução. Há preocupação com a apresentação de informações, sem se considerar a imagem do interlocutor.

T6 - Há pouca influência. Por haver uma troca de interlocutores no texto (inicia-se com os professores e finda com os alunos), há certa influência na definição das idéias, mas não se sabe ao certo qual deles influenciou mais.

T7 - Há influências, pois a imagem do interlocutor claramente define as idéias apresentadas.

IV) Estudantes do CES

- T8 - Há influências, pois são apresentadas idéias gerais sobre a Internet a um tipo de interlocutor considerado geral também.
- T9 - Há influência. Por ser um interlocutor definido (1ª a 4ª séries), as idéias apresentadas foram selecionadas de acordo com a imagem do leitor. O interlocutor influenciou na definição da idéias e na linguagem empregada.
- V) Membros da comunidade do CES
- T10 - Há influências. A definição das idéias gerais apresentadas se deve ao fato de o interlocutor ser a comunidade do CES.
- T11 - Há influências, sendo que, até certo ponto, são exageradas. Há maior preocupação com o interlocutor do que com as informações sobre o tema.
- T12 - Há influências. Idem T10.
- T13 - Idem T10 e T12.

Em suma, o interlocutor, nos textos analisados, tem poder de influenciar e definir na escolha das informações a serem apresentadas, assim como na linguagem empregada. Em alguns casos, como no T3 e T4, parece haver uma influência maior do órgão de divulgação, o que leva a crer que talvez não seja do leitor a influência, mas sim da imagem que se tem do órgão em que será divulgado o texto.

Por outro lado, os textos 5 e 6 não apresentam grandes influências do interlocutor. Há, aqui, de se considerar o fato de o interlocutor ser o professor do CES, colega de trabalho dos próprios produtores. Neste caso, o locutor está considerando que seu interlocutor conhece o assunto e é capaz de dividir com ele os conhecimentos e informações que pretensamente deseja passar. Nesta situação, ocorre o “crédito de coerência” evidenciado na Introdução deste artigo: neste momento o locutor cria lacunas no texto, necessitando da conivência do interlocutor para serem preenchidas, ou melhor, o locutor solicita ao interlocutor que lhe dê um crédito de coerência. Por isso, percebe-se a pouca influência do interlocutor na definição das idéias a serem apresentadas no texto.

A análise da questão (c), “As idéias apresentadas no texto refletem a compreensão do locutor em relação ao texto e ao seu interlocutor?”, evidencia que em relação à compreensão do locutor, onze textos (84,6%) refletem esse ponto, demonstrando, através das informações textuais, o tipo de compreensão sobre o tema tratado; um texto (7,7%), T8, reflete

um pouco e um texto (7,7%), T11, não apresenta a compreensão do locutor. Já em relação à compreensão do locutor em relação ao interlocutor, nove textos (69,2%) demonstram que esse ponto é constante, enquanto que dois textos (15,4%), T1 e T6, apresentam compreensão parcial e outros dois textos (15,4%), T4 e T5 não apresentam qualquer compreensão do interlocutor por parte do locutor. Nos casos dos textos 4 e 5, há muitas informações sobre o tema, demonstrando a compreensão dos locutores, no entanto a falta de marcas explícitas de interlocução, e até mesmo implícitas (estrutura e linguagem empregadas), deixa inferir que o tipo de interlocutor determinado não foi considerado.

Os casos de não compreensão e compreensão parcial do interlocutor apresentaram grande número de informações sobre o tema, não tão condizentes com o interlocutor. É possível verificar a consciência por parte do locutor sobre seu interlocutor através do tipo de texto produzido, da sua estrutura, das idéias apresentadas e das marcas de interlocução.

A análise da questão (d), “O locutor, ao produzir o texto, tem uma imagem real ou virtual de seu interlocutor?”, demonstra que alguns textos apresentam marcas explícitas de interlocução, como é o caso do T11, como poderá ser observado nos exemplos que se seguirão.

Em oito textos (61,5%) os locutores apresentam imagem real dos seus interlocutores. São eles: T3, T7, T8, T9, T10, T11, T12 e T13. Já em quatro textos (30,8%) apresentam uma imagem virtual (susceptível de existir ou realizar-se), T1, T2, T4 e T6. E em apenas um texto (7,7%), T5, não apresenta marcas explícitas de interlocução; isto se deve ao fato de o texto 5 ser uma paráfrase dos três textos de apoio, não considerando o interlocutor que lhe foi determinado.

Os textos em que o locutor apresenta uma imagem virtual do locutor normalmente têm muitas informações sobre o assunto, são textos generalizantes, assim como a imagem que o locutor tem de seu leitor: um interlocutor susceptível de existir, mas não bem definido, portanto, a estratégia é generalizá-lo.

Alguns exemplos dessa imagem virtual são destacados a seguir.

I) Leitores da “Folha de S. Paulo”

T1 - ... chegando ao grande público

... mas o que sabemos de concreto

T2 - Para quem quiser se aventurar

...telnet transforma seu computador...

II) Leitores de “O Diário do Norte do Paraná”

T4 - *Pronto, as portas estão escancaradas!
Agora, resta conhecer os imensos recursos da rede...*

III) Professores do CES

T6 - *Através da internet você pode...
...acesso aos saberes indispensáveis ao nosso aluno que pretendemos...*

A imagem real do interlocutor, apresentada em vários textos, é possível de ser percebida pelas marcas explícitas contidas nas produções. A seguir alguns exemplos dessa imagem real.

II) Leitores de “O Diário do Norte do Paraná”

T3 - *Agora você pode...
A INTERNET possibilita a você fazer...
Seja você também...*

III) Professores do CES

T7 - *... melhorar o trabalho pedagógico desenvolvido por todos os professores...
Estamos próximos da virada do século...
O educador do século XXI só terá condições...*

IV) Estudantes do CES

T8 - *...debater com colegas de outros países...
Esse programa leva-nos...*

T9 - Não há marcas explícitas, contudo a estrutura do texto, a linguagem empregada e as idéias apresentadas refletem a imagem do interlocutor : bem definida.

V) Membros da comunidade do CES

T10 - *...você precisa...
A partir do momento em que você dominar...*

T11 - *Você se lembra, caro aluno...
Também para você, professor e para você, funcionário da secretaria, da biblioteca e da orientação...
Isto sem sair de sua escola, de sua casa ou de seu local de trabalho.*

T12 - Todo o texto reflete a imagem real do interlocutor. Há poucas marcas explícitas, como exemplo, o próprio título: *Internet - você pode plugar o mundo.*

T13 - *Internet: o mundo em seu computador. Ligue-se!*
Professores e alunos terão acesso aos terminais de computadores...
Ligue-se! Prepare-se para entrar...

O experimento facilitou a conscientização por parte dos professores da necessidade de se ter uma determinada imagem do interlocutor. Os resultados da análise demonstram que 92,3% dos professores (61,5% de imagem real e 30,8% de imagem virtual) tiveram uma imagem do interlocutor, considerando-o ao produzir os textos.

O T5 não demonstra considerar o interlocutor e nem poderia fazê-lo, uma vez que é paráfrase dos textos de apoio. Note-se que, até o momento, o T5 apresentou problemas em todas as análises.

Dos quatro textos com imagem virtual, o T6 apresenta dois interlocutores, portanto não poderia refletir uma imagem definida. Por outro lado, os T1, T2 e T4 consideram seus interlocutores como leitores generalizados, sem a preocupação de caracterizá-los através de uma imagem definida; há preocupação com a apresentação das informações.

Comparando-se os dados apresentados na questão (c), verifica-se que os dados da questão (d) corroboram a análise realizada. Na questão (c), onze textos manifestam compreensão do locutor em relação ao interlocutor e dois textos (T4 e T5) não apresentam essa relação. Na questão (d), doze textos apresentam uma imagem determinada do interlocutor. Com exceção do T5, que, tanto em (b) e (c), quanto em (d), não considera o interlocutor, os demais textos levam em conta o interlocutor para serem produzidos. A diferença entre (c) e (d) está no T4, que apresenta informações generalizadas a um interlocutor também generalizado.

CONCLUSÕES

As observações dos professores sobre a experiência realizada evidenciam que alguns resultados foram alcançados. Além de se conscientizarem dos processos de leitura e produção de textos, passaram a analisar os comandos de redação que apresentam aos seus alunos. Em verdade, os professores foram além do esperado em suas análises.

O objetivo deste trabalho era investigar se a determinação do interlocutor influencia na produção de textos dos professores. A análise dos textos e os resultados surgidos permitem afirmar que há influências nos textos produzidos quando se delimita o interlocutor. Essa influência

permite identificar três características nos textos produzidos com determinação de interlocutores. São elas: determinação de uma estrutura textual adequada ao interlocutor delimitado, emprego de linguagem adequada ao interlocutor e ao órgão de divulgação do texto e definição das informações a serem apresentadas. Contudo, a delimitação do órgão de divulgação do texto acabou por influenciar a produção, conforme já foi comentado.

Por outro lado, quando o interlocutor não é considerado explicitamente, o texto demonstra ter outras características: apresenta muitas informações sobre o tema, generaliza o interlocutor, tornando-se um texto menos atrativo. Assim, pode-se afirmar que a imagem construída do interlocutor influi na produção do texto.

Para finalizar, duas questões são observadas sobre o experimento. Primeira, que aspectos positivos esse tipo de experiência tem? Crê-se que o principal ponto positivo é a oportunidade criada para que os professores possam produzir textos, analisá-los e refletir sobre suas produções. Normalmente, o professor está no papel de avaliador de textos e esse tipo de experiência possibilita um momento de reflexão sobre sua prática, que termina, invariavelmente, em algum tipo de mudança.

A segunda questão reflete sobre a contribuição que esse tipo de experiência oferece ao ensino da redação. No ensino supletivo, o professor é um orientador individual do aluno, permitindo que a relação ensino-aprendizagem seja mais estreita. Dessa forma, o nível de consciência criado, a partir da experiência, subsidia o processo de ensinar e de aprender, permitindo ao professor reformulações na sua prática de preparação e aplicação de material pedagógico.

A consciência de que sempre “se escreve para alguém ler”, mesmo que seja um leitor virtual, permite ao professor ensinar seus alunos a importância de se ter um interlocutor. Com isso o professor pode minorar a situação de “crédito de coerência” preconizada por Charolles (1988) e comentada na Introdução deste artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, L.F. de. A redação e suas condições de produção. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE REDAÇÃO E LEITURA DO 3º GRAU, 1, São Paulo, 1983. *Anais...* Pelotas: PUC-SP, 1983. p.141-47.
- BRITO, P.L. Em terra de surdos-mudos. In: GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1984. p.109-119.

- CHAROLLES, M. “Introdução aos problemas da coerência dos textos”. In: GALVES, C. *et al* (org.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988. p.39-85.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KAUFMAN, A.M. & RODRÍGUEZ, M.E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná*. Curitiba, 1990a.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Reestruturação do ensino de 2º grau no Paraná - Conteúdos essenciais*. Curitiba: SEED, 1990b.
- PERROTTA, C., MÄRTZ, L.W. & MASINI, L. *Histórias de contar e de escrever: a linguagem no cotidiano*. São Paulo: Summus, 1995.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa-1º grau*. 3.ed. São Paulo, 1988.
- VAL, M.G.C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GÍRIA: LINGUAGEM ESPECIAL DE UM GRUPO SOCIAL

Renilson José Menegassi*

RESUMO. A gíria é uma criação dinâmica da linguagem humana, sendo utilizada como forma de afirmação social por certos grupos. Para compreendê-la como signo de grupo, este artigo objetiva apresentar algumas questões teóricas, enfocando-a como uma linguagem particular e especial de um grupo social.

Palavras-chave: gíria, linguagem especial, signo de grupo.

SLANG: SPECIAL LANGUAGE OF A SOCIAL GROUP

ABSTRACT. Slang is a dynamic creation of human language, used by certain groups as a kind of social affirmation. Aiming to understand slang as a group sign, this article discusses some theoretical aspects specially in regard to slang as a private and cryptolanguage.

Key words: slang, group sign, special language.

INTRODUÇÃO

O estudo da gíria, no Brasil, enquanto linguagem especial, é restrito muitas vezes a questões lexicológicas. O entendimento da gíria carece de estudos teóricos que enfoquem suas características e conceituação, ao invés de estudos descritivos como vêm sendo realizados. Assim, este artigo tem o objetivo de contribuir com o estudo da gíria, apresentando sua conceituação, discussão sobre o seu caráter de signo de grupo, sua especificidade como linguagem especial, sua relação com a linguagem comum e suas características gerais. O enfoque teórico apresentado segue

* Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

E-mail: renilson@npd-lab.uem.br

Correspondência para Renilson José Menegassi.

Data de recebimento: 10/10/95.

Data de aceite: 11/10/96.

a linha francesa do estudo e análise da gíria enquanto linguagem particular e especial¹.

CONCEITUAÇÃO DE GÍRIA

Estudos sobre gíria são realizados há muito tempo, porém com pouca ênfase no Brasil, onde ainda lhe cabe a alcunha de deturpadora da língua portuguesa.

Ao analisar os vários conceitos já apresentados sobre a gíria, defrontamo-nos com algumas características comuns.

Um dos conceitos mais antigos e respeitados que se tem sobre a gíria é o de Niceforo (1912, apud Cunha, 1941) que assim se expressa: “uma linguagem especial que permanece intencionalmente secreta, ou que forja, todas as vezes que a necessidade o reclame, palavras e frases intencionalmente mantidas na sombra, porque seu fim consiste essencialmente na defesa do grupo que a fala” (p.76).

Esse conceito nos leva a perceber que a intencionalidade lingüística de um grupo, muitas vezes, sobrepõe-se à convenção de toda uma sociedade. Dessa forma, essa solidariedade grupal faz com que a gíria se torne uma linguagem especial em defesa do grupo a que pertence.

Na mesma esfera caminhou Vidocq (apud Guiraud, 1969), ao afirmar que a gíria é “linguagem secreta e convencional da qual se servem as classes criminosas para evitar artificialmente a atenção de seus inimigos” (p.5).

Vidocq utiliza-se da expressão “linguagem secreta”, e Niceforo, “linguagem especial”. De qualquer forma, a artificialidade e a originalidade da criação são pertencentes a um grupo que, por alguma razão, pretende e quer diferenciar-se dos demais grupos sociais.

Littré (apud Guiraud, 1969) não denomina a gíria linguagem especial, nem secreta, denomina-a linguagem particular, por entender que sua inteligibilidade só é possível aos membros de um determinado grupo. Assim, Littré se expressa: “uma linguagem dos vagabundos, dos meliantes, dos ladrões e inteligível somente a eles” (pp.5-6).

O problema da conceituação de Littré está em restringir a gíria, inicialmente, a uma camada da sociedade que vive em extrema marginalidade. Contudo, seu conceito, como numa tentativa de remediação, amplia-se, configurando a gíria em um espaço maior, “por

¹ Todas as traduções foram realizadas pelo autor.

extensão uma fraseologia particular, mais ou menos técnica, mais ou menos rica, mais ou menos pitoresca da qual se servem a mesma arte e a mesma profissão. A gíria dos bastidores do teatro, por exemplo” (pp.5-6).

A postura de Littré, em ampliar o conceito de gíria da marginalidade criminal à utilização de um grupo que exerça uma mesma arte e/ou profissão, possibilita reformulações na forma de concepção dessa linguagem ímpar. No entanto, há de se observar que ele inicia sua complementação com a expressão “por extensão”, o que nos leva a refletir que sua impressão maior sobre a gíria encontra-se na marginalidade criminal.

Guiraud (1969), após citar Vidocq e Littré, conceitua a gíria como linguagem especial, porém fechada, de um grupo: “uma língua fechada, voltada para o grupo que a defende, isolada e distinta”(p.29).

Por outro lado, Marouzeau (1933), citado por Câmara Jr. (1968), François (1968) e Guiraud (1969), propõe que a gíria não seja uma linguagem, mas um vocabulário especial, “vocabulário parasita que empregam os membros de um grupo ou categoria social com a preocupação de se distinguirem da massa dos sujeitos falantes” (apud Câmara, 1968:173).

Nota-se que a característica de distinção social está também presente em Marouzeau. François (1968) reafirma a posição acima, ao comentar que a gíria “índice uma vontade de convivência, de solidariedade, e até de defesa social” (p.623).

Na mesma linha de raciocínio de Marouzeau, segue Salillas, que considera a gíria como “um conjunto de palavras que revelam a vida e o entendimento daqueles que as inventaram e usam. Linguagem inteiramente representativa e definida de uma coletividade” (apud Rector, 1975: 40).

Assim como Marouzeau, Salillas define gíria, inicialmente, como conjunto de palavras, como vocabulário próprio de um grupo, para, em um segundo momento, denominá-la linguagem grupal. Rector (1975) utiliza-se dos conceitos de Salillas (1896) e Amadeu Amaral (1955) para criar o seu próprio, denominando a gíria uma língua especial. Assim define: “é a língua especial de um grupo social diferenciado pelos seus falantes só no que se refere a membros desse grupo social. Fora dele, falam a língua geral” (p.40).

Rector apresenta uma conceituação em que a marginalidade está expressa no modo de utilização da língua, ou seja, a diferenciação do grupo social com o restante da sociedade está no uso de uma língua

especial. Contudo, quando esse mesmo grupo deseja comunicar-se com membros de outros grupos, utiliza-se da “língua geral”, isto é, a variedade comum a toda a sociedade.

Dessa forma, os conceitos de gíria nos levam a pensar como Cabello (1984) que a considera como um dialeto social. Assim se expressa a pesquisadora: “Gíria é um dialeto social reduzido ao léxico, de caráter parasita (...) que tem por fim só ser compreendida por iniciados ou mostrar que eles pertencem a um determinado grupo” (pp.63-4).

Todos os conceitos aqui apresentados demonstram algumas características comuns em relação à denominação da gíria como linguagem. As concepções apresentadas consideram-na como linguagem secreta, particular e especial; outras, como língua fechada, especial e, até mesmo, como dialeto social. Parece-nos que a gíria possui inerentemente uma característica de linguagem particular e especial, que, em determinados grupos, por especificações próprias, se torna dialeto social. Assim sendo, neste trabalho, adotamos a concepção de gíria como linguagem particular e especial de um grupo social.

Outra característica, que percebemos comum aos conceitos aqui apresentados, refere-se à gíria como forma de identificação e defesa de um grupo social. Identificação no sentido de que os membros de um grupo se consideram como tal a partir do uso de uma linguagem comum, que os identifica como pares. Sabe-se que a linguagem é uma marca de *status* social e, como tal, a gíria, por ser uma forma de linguagem, acaba sendo também marca de *status* social de um grupo. Muitos membros de variados grupos sociais almejam aderir a um determinado grupo e, para que isto seja possível, é necessário que se identifiquem, em primeiro lugar, com a linguagem particular do grupo-alvo. Por sua vez, o grupo-alvo pode defender-se de invasões sociais, modificando sua linguagem sempre que se fizer necessário. Assim sendo, a identificação e a defesa são características inerentes a um grupo que possui a gíria como linguagem particular.

Nessa ótica, podemos afirmar que a gíria como linguagem toma características de signo. O que a caracteriza como um signo é a sua utilização como linguagem particular e específica de determinado grupo social, este entendido, segundo Oliveira (1994), como “um conjunto de indivíduos que, através de atividades ou hábitos exercidos em comum, estabelecem relações das quais surge uma subcultura própria com formas de comunicação e linguagem específicas” (p.1069). Tome-se subcultura

como “uma cultura grupal que se insere num contexto cultural mais amplo, seja este nacional, regional, classista, etc.” (Idem, p.1076).

A criação de signos especiais caracteriza o grupo como marginal, também, à norma padrão, uma vez que foge às regras, criando suas próprias condutas lingüísticas. Segundo Preti,

Criando significados especiais ou deformando significantes da linguagem usual, os grupos restritos agredem com esse vocabulário o convencional, opõem-se a um comportamento lingüístico escolhido pela maioria como norma e, assim, deixam marcado seu conflito com a sociedade. Por isso, é possível ver esse vocabulário como um mecanismo social de agressão e defesa, justificando plenamente sua condição de linguagem especial, só acessível a uma minoria. (1983:66).

Preti (1984) comenta que “o aparecimento da gíria, como fenômeno de grupo restrito, é uma decorrência da dinâmica social e lingüística”(p.03), o que corrobora os ensinamentos de Cunha (1941), ao afirmar que grupos homogêneos surgem da heterogeneidade social. Essa mesma dinâmica social e lingüística que facilita a criação de grupos que utilizam linguagem particular acaba por estigmatizar a gíria, considerando-a, muitas vezes, como uma deturpação da língua, como uma erva daninha que parasita e pode corroer uma pequena parte do sistema lingüístico. Em verdade, a gíria acaba mostrando-se como criação dinâmica, como meio de afirmação social, pois, quando não se tem condições materiais para essa afirmação, tem-se condições lingüísticas para tal.

Guiraud (1969), ao defender sua posição sobre a concepção da gíria como signo social, comenta que “os termos secretos apresentam um vocabulário muito diferente, ao mesmo tempo pelo modo de vida de uma classe à margem da sociedade, (...) e pelos processos deformadores de origem criptológica que ignoram a língua comum; é por isto que constituem um signo de grupo” (p.08).

Preti (1983 e 1984), no Brasil, também usa da terminologia “signo de grupo”, apontando que essa determinação exprime a linguagem especial que serve ao grupo como elemento de auto-afirmação, de verdadeira realização pessoal, de marca original.

Isso posto, verificamos a existência de algumas finalidades da gíria: a) consciência do grupo - mantendo sua unidade; b) distinção social - apresentando sua liberdade e marginalidade: c) defesa social e

preservação do grupo - mantendo sua unidade a partir da defesa; d) auto-afirmação e identificação - afirmando-se e identificando-se entre seus membros e seu grupo.

O fato de se criar uma linguagem especial, a partir de uma língua natural, é decorrência de diferenciação social. A necessidade de diferenciação de um grupo em uma sociedade é marcada visivelmente através da criação de uma linguagem que se mostre diferenciada da variedade-padrão.

Entende-se por linguagem especial, como define Guiraud (1969: 06-07), “toda maneira de falar própria de um grupo que partilha por outro lado a língua e a comunidade no seio daquela em que vive. Revelamos de passagem e de uma vez por todas que uma linguagem especial se reduz geralmente a um vocabulário, o usuário guarda a pronúncia e a gramática de sua língua de uso”.

Em uma sociedade, muitas linguagens especiais convivem com a variedade-padrão. Dessa forma, Cabello comenta que

Algumas línguas especiais se definem pelo fato de se distinguirem da língua corrente e servirem de comunicação mais ou menos secreta para um número restrito de indivíduos. O ponto comum entre essas línguas é que elas provêm da mesma língua comum; ao examinar a sua formação, verificamos procederem elas de uma mesma tendência, que consiste em adaptar a linguagem às funções do grupo que a emprega. (1984: 80).

Nesse aspecto, reafirmamos a idéia de que a gíria nasce de uma língua natural e dela se alimenta. O que diferenciara uma gíria de outra é o uso que se faz das palavras. Assim, as palavras serão adaptadas a cada grupo, dependendo das funções (sociais ou não) do grupo que a emprega.

Para Câmara Jr. (1985), a linguagem especial passa a existir quando, no uso de determinado vocabulário, não se tem uma atitude estilística. Portanto, linguagem especial é a dos grupos que empregam mero vocabulário técnico sem essa atitude.

Contudo, não nos parece abrangente a postura de Câmara, a qual delimita por demais a noção de linguagem especial. As razões para o surgimento de linguagens especiais são mais amplas do que o mero uso vocabular sem atitude estilística, como ensina Cabello

Toda língua falada por um grande número de indivíduos tende a segmentar-se, em razão da extensão geográfica, de

um lado, e dos meios sociais que se dividem, de outro. Daí resultaram línguas especiais (...) A variabilidade lingüística configura-se, pois, de uma região para outra, constituindo os dialetos regionais; de uma classe social para outra, constituindo os dialetos sociais; e até de um indivíduo para outro (registros ou estilos). (1984: 63).

Apesar de Guiraud afirmar que a gíria (*argot*) “é a linguagem especial dos ladrões, mas esta noção evoluiu” (1969:05), ele a relaciona à visão de linguagem especial dos ladrões e malfeitores. Esse autor vincula três elementos que constituem uma linguagem especial à questão dos grupos de malfeitores. Se fizermos a leitura de suas palavras, ao apresentar esses elementos, suprimindo essa questão preconceituosa e adaptando suas idéias, poderemos ter uma visão melhor da constituição de uma linguagem especial. Assim, os termos em negrito substituem “aos ladrões” e “malfeitores”, no original:

*1º Um vocabulário técnico expressando as noções, as atividades, as categorias próprias **de um grupo** e que refletem por outro lado uma forma de cultura, um modo de sensibilidade, uma mentalidade, uma concepção de vida particulares; 2º Um vocabulário secreto nascido das exigências de uma atividade **grupala** e dispondo de meios de criações verbais originais; 3º Um vocabulário gírio constituído por um conjunto de palavras técnicas e mais particularmente de palavras secretas que sobrevivem à sua função primária como um signo diferenciador pelo qual o usuário reconhece e afirma sua identidade e sua originalidade.*

A noção de uso vocabular parece ser constante na constituição de uma linguagem, uma vez que ela, como já visto, nasce e se alimenta da língua da grande comunidade. Esta característica é a mais marcante da linguagem especial.

CARACTERÍSTICAS GERAIS DA GÍRIA

Muitas características da gíria já foram aqui apresentadas, entretanto, ao nosso ver, a mais latente é a renovação constante do vocabulário, em virtude da ascensão social que muitos termos gírios sofrem. A renovação vocabular implica criação de novos termos que ocorrem, alterando-se o

significante ou o significado de um signo. A alteração semântica é mais comum entre os grupos fechados.

De acordo com Guiraud (1969), a fantasia é o principal fator para a criação de grande parte do vocabulário gírio. Já Preti (1983) apresenta o seguinte comentário sobre a criação dos vocábulos:

(...) nota-se que esses termos não constituem propriamente um vocabulário original, de criação popular, mas tão somente refletem um processo semântico de alteração de significado, quando não um “deslizamento de sentido” em razão de uma multiplicidade de fatores que interferem sobre a vida dos vocábulos. Buscar as causas desses fenômenos seria mergulhar nos intrincados caminhos da semântica popular, difícil de ser comprovada, por causa de suas raízes na linguagem oral, de documentação precária. (p.96).

A possibilidade infinita de usar e abusar da linguagem garante ao homem condições de alterar os significados das palavras de acordo com as suas necessidades. No entanto, como afirma Preti (op. cit.), tentar engendrar-se no processo de alternância semântica da gíria é tarefa descabida, pois suas razões são íntimas e inerentes somente ao grupo que a utiliza. Dessa forma, vale afirmar que a gíria “é essencialmente materialista, valendo-se de imagens relacionadas com o dia-a-dia” (idem, 98).

As razões que levam um grupo a fazer mudanças normalmente estão aliadas à sua defesa social. Tal fato faz com que o grupo modifique sua linguagem, dando novos sentidos a formas já existentes. Essa postura parece manter a unidade grupal e o caráter secreto de sua linguagem.

Em relação às transformações semânticas que os vocábulos sofrem, valem os comentários de Rector (1975), ao referir-se à gíria de modo geral:

As palavras nascem por acaso e se desenvolvem nos mais variados sentidos. Do mesmo modo desaparecem. A verdade é que nascem na rua, nos afazeres cotidianos, nesse vaivém que se transforma num nervosismo criador e, como surgem por acaso, nem todas chegam à maturidade. Muitas morrem antes de adquirir força que lhes permita sobreviver por sua própria conta. (p.42).

De modo geral, a criação de um vocábulo gírio se dá sem um motivo específico, ocorre naturalmente dentro de nossa constante atividade lingüística. Contudo, se esse vocábulo não for de uso de certo grupo, tende a cair no esquecimento, tornando-se apenas uma modificação lingüística obsoleta.

Nessa perspectiva, o estudo da gíria é sincrônico (Rector, 1975), uma vez que o recorte temporal se limita ao momento de vivência do grupo. Todavia, em grupos de existência temporal maior, é possível fazer-se um estudo diacrônico. Este estudo encontrará alterações na linguagem que se mostrarão constantes, conforme já comentado. Sobre isso, Rector faz a seguinte afirmação: “um estudo feito agora poderá não refletir a realidade dentro de dez ou vinte anos. Uma série de comportamentos lingüísticos que nos parecem normais e habituais agora poderão ser diferentes num futuro próximo” (1975: 43).

François (1968) ensina que a gíria carece de força de tradição, pois o grupo que a cria, muitas vezes, não se mantém, tornando-a efêmera. No Brasil, “os grupos produtores de gírias mais profícuas e influentes são os dos marginais, dos boêmios, dos sambistas, dos futebolistas, dos jornalistas” (Pinto, 1975: 104). Entretanto, esses grupos não mantêm uma hegemonia que lhes incuta tradição.

Outra característica da gíria que aqui deve ser apontada é o caráter peculiar de sofrer influências de estrangeirismos.

Alguns estrangeirismos são mais comuns do que outros. Segundo Pinto (op. cit.), temos forte contribuição na gíria de termos oriundos das línguas espanhola, inglesa, francesa, e pouca contribuição das línguas indígenas e africanas. Em relação ao africanismo, sua contribuição se dá em grupos fechados, como é o caso do Candomblé, do Catimbó e dos capoeiras. Remetemos ao estudo de Pinto (1975) para uma melhor elucidação desse fato. Já Rector (1975) aponta outros estrangeirismos como influentes: tupis, africanos, ciganos, franceses, norte-americanos, italianos, japoneses e espanhóis.

Em relação à origem da gíria, Câmara (1968) afirma que ocorre devido a) às derivações anômalas; b) à deformação de vocábulos usuais; c) às metáforas e metonímias. Cremos que Câmara foi infeliz usando a palavra “deformação”, já que as modificações lingüísticas são comuns em um sistema. No entanto, com essa gênese concorda Cabello (1984), ao afirmar que a gíria possui um vocabulário curioso à base de metáforas, metonímias e modificações de ordem fonológica. A questão de utilização de metáforas e metonímias está ligada à alteração semântica anteriormente comentada.

Pinto (1975) amplia a lista desses fatores, afirmando que “os processos de formação de qualquer gíria são os processos normais de formação da língua em questão” (p.105). O que pode ocorrer é a preferência por um processo como característica de determinada gíria.

Os processos que Pinto aponta são, basicamente, supressão de fonemas, troca de fonemas, introdução de fonemas, composição, alterações semânticas, metáfora-ironia, especificação de sentido e sintaxe.

Corroborando as idéias anteriores, está a de Rector (1975), ao caracterizar a gíria em três fatores: 1) léxico próprio; 2) alteração fonética das palavras; 3) modificações intencionais do sentido das palavras.

Assim sendo, notamos que a caracterização da gíria ocorre em dois fatores básicos: alteração do significante e/ou alteração do significado do signo.

GÍRIA GENERALIZADA: DE SIGNO DE GRUPO À LINGUAGEM COMUM

A gíria nasce de uma língua natural, tornando-se, nas palavras de Guiraud, “um ramo da língua popular” (1969:07). Essa ligação com a linguagem comum acaba criando caminhos de mão dupla, ou seja, ora a gíria recebe influências da língua que a originou, ora esta recebe influência da gíria.

Assim, os grupos que dão origem a essa linguagem especial possibilitam, conscientemente ou não, que os vocábulos gírios cheguem à língua comum utilizada pela sociedade a que estão ligados. Segundo Preti,

Há um momento, porém, em que esses vocábulos restritos acabam por despersonalizar-se, perdendo seu “signo de grupo”. Ontem, o jornal; hoje, além dele, a TV, o rádio e outros meios de divulgação, tornam pública a linguagem de certas classes, que se transforma em propriedade de todos os falantes na sociedade, em curto espaço de tempo. Até os vocabulários mais fechados, como o dos toxicômanos, terminam por generalizar-se, vindo a constituir as fontes que irão engrossar o caudal de um vocabulário gírio mais genérico, a que poderemos chamar gíria comum. (1983: 67).

A transitoriedade de certos vocábulos de um grupo para toda a sociedade é um fenômeno lingüístico interessante.

A sociedade incorpora esses vocábulos de forma a permanecerem no que Câmara (1968) denomina gíria generalizada e Preti (1983) gíria comum. Esse tipo de gíria ocorre nos centros urbanos, paralelo à linguagem comum do dia-a-dia, e não tem características de pertencer a um grupo, mas a toda a comunidade. Câmara (1968) comenta que

Nos grandes centros urbanos há a tendência de desenvolver-se, em contraste com a língua comum, uma espécie de gíria generalizada, ou gíria propriamente dita. Caracteriza-se por uma atitude estilística de desrespeito intencional à norma estabelecida. Um nível cultural baixo tende a fixar na língua comum esse conjunto de elementos, que é uma revolta e, como se trata da expressão pessoal, é efêmera e inconstante. (p.173).

Nota-se que o autor estabelece que a gíria generalizada é um desrespeito à variedade-padrão, tornando-se parasita e marginal.

De acordo com François (1968), a gíria comum se desenvolve bem dentro de uma comunidade lingüística. Para que esse fato ocorra, alguns vocábulos da gíria de certos grupos são incorporados à gíria generalizada. Para que essa incorporação seja possível, alguns fatores possibilitam essa difusão, sendo os principais: os meios de comunicação de massa como difusores das variadas culturas que temos, as canções, principalmente as consideradas populares, e a literatura popular, talvez o mais forte fator de expansão e generalização da gíria. Nesse sentido, os centros urbanos servem como termômetro para a elaboração de comportamentos lingüísticos unificados.

A transitoriedade citada passa por estágios que emigram de um grupo fechado para um mais aberto e mais próximo da linguagem comum, seguindo a generalização (Prete, 1983). De acordo com Cabello e Arrais (1991:42), “a gíria - propriamente dita - nasce em grupos restritos. Posteriormente, passa pelos processos de pseudo desmistificação e de nivelamento, para, só num terceiro estágio, estar propensa a tornar-se gíria comum. Somente os termos que chegam ao terceiro estágio têm possibilidade de integrar-se à linguagem comum”.

Esses estágios ocorrem na seguinte evolução: grupo fechado > grupo intermediário>comunidade, sendo o primeiro o criador do vocábulo gírio que vai ascender socialmente. O segundo grupo tem como função entrar em contato com a gíria do grupo fechado, tomar o vocábulo para si e, finalmente, entregá-lo à comunidade, que se incumbirá de torná-lo parte da gíria generalizada. Assim, a gíria ascende do dialeto popular ao comum e, muitas vezes, ao dialeto culto.

Prete (1984) comenta que a passagem de vocábulos da gíria de um grupo para a linguagem comum é freqüente, assim como a passagem da gíria comum para a do grupo fechado acaba ocorrendo. Ele aponta alguns exemplos em que houve passagem da gíria dos ladrões para a gíria

comum: mina (mulher de malandro), fumo (maconha) etc.; e da gíria comum para a dos ladrões: carango (automóvel), mole (fácil) etc.

No entanto, a ascensão de um vocábulo à gíria comum chega, algumas vezes, a ser tão marcante que este acaba sendo dicionarizado, conforme comenta Preti

Oriundos do vocabulário das classes “baixas”, quando não da própria linguagem marginal, certos termos ascendem na escala social, integram-se no uso diário da comunidade, chegam a alcançar, não raro, até contextos literários (...) A partir daí, passam a ser dicionarizados, pelo menos naquelas obras mais abertas à influência da linguagem popular, sob a rubrica de formas familiares. (1984:68).

A dicionarização de um termo gírio normal ocorre, quando a literatura passa a empregá-lo com frequência, o que, de certa forma, apregoa o velho preconceito de que a “língua correta é a utilizada na literatura”.

Ampliando o comentário de Preti, citamos que as obras mais abertas à influência da linguagem popular são aqueles dicionários que têm o excelente trabalho de acompanhar as evoluções lingüísticas, dentre os quais o Novo Dicionário Aurélio em todas as suas edições. Outro fato a comentar é que os dicionários não registram a gíria comum apenas como “forma familiar”, também o fazem através de expressões como “gíria”, “gíria de gatunos”, “gíria policial” e “forma popular”, esta última até mais correntemente.

A passagem de um vocábulo gírio de um grupo fechado à gíria comum torna o grupo vulnerável. Nesse sentido, sua postura é de criar um novo vocábulo que substitua o antigo, para que o caráter criptológico se mantenha. Cabello (1984) ensina que

A gíria tende a perder pouco a pouco o seu sentido, ou, mais exatamente, a sensação desse sentido, quando o dinamismo que lhe é peculiar faz com que uma palavra da criptoglossa [linguagem dos grupos fechados] se generalize, transpondo-se para a demaglossa [linguagem do povo], por exemplo. Na criptoglossa, sobretudo, a mudança de sentido é incessante, porque uma palavra conhecida não pode servir para uma conversação secreta. Ao lado das mudanças no tempo, colocam-se as mudanças no espaço - diferentes usos. (p.72).

Assim, a transferência de vocábulos gírios de um grupo para a gíria comum implica modificação, por parte do grupo, dos signos que usa, como forma de manter a unidade grupal e, conseqüentemente, o signo de grupo.

Finalizamos essa discussão com as palavras de François (1968) que bem se expressa a respeito da gíria generalizada:

(...) uma gíria generalizada se encontra em certas comunidades lingüísticas e tende a se desenvolver nas comunidades que conheceram as micro-gírias criptológicas. Este tipo de gíria não está ligado a um grupo sócio-profissional: ele se manifesta no seio da sociedade como um registro particular de língua que não está relacionado com os objetivos cripto-lúdicos (...) mas que depende das condições nas quais a mensagem é transmitida, de dados como a personalidade, as intenções e a situação do locutor que a emprega, que pertence a um grupo social determinado. (p.624).

CONCLUSÃO

São poucas as pesquisas teóricas, no Brasil, sobre a gíria e essas empregam, muitas vezes, um vocabulário preconceituoso ao referir-se aos usuários dessa linguagem especial e, também, a ela própria. Assim, este artigo contribui com o estudo da gíria, apresentando uma série de questões teóricas que auxiliam o pesquisador que pretende compreender esse tipo de linguagem. As idéias e conceitos aqui apresentados fundamentam a compreensão da formação e fortalecimento da gíria enquanto signo de grupo e suas implicações com a formação dos grupos de usuários. Vamos mais longe: as idéias aqui contidas subsidiam o pesquisador de certos grupos sociais, apresentando-lhe informações teóricas que auxiliam o estudo do grupo-alvo. Essas idéias auxiliam, também, a compreensão do processo de adaptação do ensino em certos grupos que se utilizam da gíria constantemente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABELLO, A.R.G. *A gíria como linguagem literária em contos de João Antônio*. Assis, 1984. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Letras, História e Psicologia, Universidade Estadual Paulista.
- CABELLO, A.R.G. & ARRAIS, T.C. Linguagens especiais nas telenovelas: força de atração ou de repulsão? In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS

- LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ (1991: Ponta Grossa). *Anais...* Guarapuava, 1991. 38-44.
- CÂMARA JR, J.M. *Dicionário de filologia e gramática*. 3.ed. São Paulo: J. Ozon, 1968.
- CÂMARA JR, J.M. *Dicionário de lingüística e gramática: referente à língua portuguesa*. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CUNHA, C. Em torno dos conceitos de gíria e calão. In: *Miscelânea de estudos em honra de Antenor Nascentes*. Rio de Janeiro : s/n, 1941.
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C., MARCELLESI, J-B. & MEVEL, J-P. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- ENCREVÉ, P. Présentation: linguistique et sociolinguistique. *Langue Française*, 34:3-16, 1977.
- FRANÇOIS, D. Les argots. In: MARTINET, A. (Org.) *Le langage: encyclopédie de la pléiade*. [s.l.]: Éditions Gallimard, 1968. p.620-46.
- GUIRAUD, P. *L'argot*. 5.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.
- OLIVEIRA, J.A. de. Os grandes temas do vocabulário gírio da cachaça. *SEMINÁRIO DO GEL*. Ribeirão Preto: São Paulo, pp. 1069-76, 1994.
- PINTO, E.P. A língua popular e a gíria brasileira e portuguesa. *Língua e Literatura*, 4:93-137, 1975.
- PRETI, D. *A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.
- PRETI, D. *A gíria e outros temas*. São Paulo: T.A. Queiroz: 1984.
- RECTOR, M. *A linguagem da juventude: uma pesquisa geosociolingüística*. Petrópolis: Vozes, 1975.

A CRÍTICA GENÉTICA

Adalberto de Oliveira Souza*

RESUMO. O objetivo deste artigo é oferecer um panorama geral da crítica genética que, nos dias de hoje, é, provavelmente, um dos caminhos mais importantes a ser seguido ou, pelo menos, a ser conhecido, para que se possa aproveitá-lo em outros estudos. É um recorte significativo da situação atual desse tipo de crítica. Primeiramente, verificamos as diferenças entre a crítica textual e a crítica genética e inserimos um histórico do surgimento da segunda e, finalmente, discutimos uma das possibilidades analíticas que consideramos mais eficientes.

Palavras-chave: crítica literária, crítica genética, filologia, genética textual, psicanálise.

GENETIC CRITICISM

ABSTRACT. The main goal of this article is to offer a general overview of genetic criticism which is probably one of the most important ways to be followed or at least to be known and applied to other studies. It is a significant outline of the current situation of this kind of literary criticism. After verifying the differences between textual criticism and genetic criticism, a brief historical summary of the appearance of the latter has been inserted and eventually one of the possibly most efficient analytical possibilities is discussed.

Key words: literary criticism, genetic criticism, philology, textual genetics, psychoanalysis.

“Tudo que é sólido desmancha no ar”
Provérbio pós-moderno

* Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondência para Adalberto de Oliveira Souza.

Data de recebimento: 18/11/96.

Data de aceite: 28/02/97.

Primeiramente, é importante discorrer um pouco sobre a crítica textual que é também chamada de edótica. Leodegário de Azevedo Filho considera essa disciplina inclusa na edótica, pois está voltada “apenas para o estabelecimento crítico de um texto e não para a totalidade dos problemas que envolvem a técnica e a arte editorial”¹. Portanto, segundo seu ponto de vista, podemos deduzir que a edótica teria um caráter mais abrangente e nela poderia caber também a crítica genética, que, como veremos, não tem os mesmos objetivos da crítica textual, embora trabalhem sobre a mesma matéria.

A edótica, como bem observa Segismundo Spina, que não faz a mesma diferença que seu colega, mencionado anteriormente, tem longa data: o seu nascimento ocorreu após o apogeu da cultura grega, quando se iniciou a fase helenística dominada por Alexandre Magno e sentiu-se a necessidade não só de repensar o passado mas de exportá-lo². Então, na Biblioteca de Alexandria, de 322 a 146 a. C., ordenaram-se, catalogaram-se e restauraram-se obras, procurando-lhes a autenticidade. Os eruditos da época reviam as obras, comentavam-nas, proviam-nas de sumário, glossário, indicações marginais sobre as variantes das palavras, de tábuas explicativas, tudo isso complementado com digressões biográficas, questões gramaticais e até juízos de valor de natureza estética.

Como surgiu uma cultura de tipo livresco, de tendência literária, houve a necessidade de preparar textos legíveis, de apurá-los e publicá-los. Foi aí que começaram a aplicar-se os procedimentos elementares da apuração de texto.

A atividade edótica atravessou séculos, embora sem o brilho da fase helenística. Somente no Renascimento, esse brilho voltou, isto é, começou-se a trabalhar com o mesmo empenho observado no momento em que apareceu essa disciplina, sobretudo devido ao nascimento da imprensa.

Mas apenas no século XIX, a crítica textual foi realmente sistematizada, isto é, Karl Lachmann (1793-1851) estabeleceu para essa disciplina pressupostos teóricos e metodológicos.

Até os nossos dias, fazem-se edições críticas, às vezes com mais rigor, às vezes, com menos, e o objetivo é sempre o de oferecer ao estudioso de literatura um texto impresso que corresponda o mais possível ao original do autor.

¹ *Iniciação em crítica textual*. Rio/São Paulo: Presença/Edusp, 1987, p.15.

² *Iniciação à edótica*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1977, p. 59-72

Existe uma série de operações, procedimentos e pressupostos que são seguidos pelo crítico textual: *recensio*; *eliminatio codicum descriptorum*; classificação estemática da tradição manuscrita e da tradição impressa; *emendatio*; *constitutio textus*, após a *selectio*; apresentação do texto reconstituído; aparato das variantes³. Mas, na verdade, três dessas operações são as fundamentais: *recensio*, que consiste no levantamento de toda a tradição manuscrita e impressa existente da obra e na eliminação de cópias coincidentes e cheias de interpolações, a fim de constatar os erros comuns, reagrupar o material remanescente em famílias e formar uma árvore genealógica para descobrir o texto arquetipo; *emendatio*, que consiste na correção do texto arquetipo para remontar o original, e *originem detere*, que remata o processo, reconstruindo a história do texto através de exame paleográfico do material subsistente e das demais informações fornecidas pelos códices.

É verdade que, quanto mais antigo o texto, mais apuradas devem ser as técnicas de edótica a serem utilizadas. Num texto moderno, as técnicas em geral são mais simplificadas.

O objeto da crítica genética é outro; não é chegar ao texto único, o mais original, o mais perfeito, o mais próximo do *ânimo auctor*, a última vontade do autor, mas sim o de avaliar a criação do autor, os diversos momentos da criação, o como e o porquê da criação. Por isso, os críticos genéticos não falam em variantes e erros, e sim em rasuras, pois as opções do autor revelam momentos diferentes da criação e iluminam a compreensão da obra como um todo, o passado e o presente dela.

Os procedimentos da crítica textual podem ajudar o crítico genético, pois a matéria sobre a qual se trabalha é a mesma; o que muda é a maneira como se vão olhar estes dados. O “inferno” da crítica textual, aquilo que deve ser jogado fora, colocado para trás, é o “paraíso” da crítica genética, pois é o material que o crítico vai estudar e daí tirar suas conclusões.

É um problema a se discutir: se a crítica genética virá substituir a crítica textual ou se ambas vão conviver pacificamente.

GÊNESE DA CRÍTICA GENÉTICA

A crítica literária do século XX caracterizou-se (podemos usar o passado) por uma investigação constante em conjunto com outras

³ Cf. classificação de Leodegário de Azevedo Filho

disciplinas. A crítica literária aliou-se à história, à sociologia, à psicanálise, à lingüística, para explicar o fenômeno literário.

Embora a crítica genética tenha tomado uma forma mais nítida no final deste século, podemos constatar que ela teve sua origem no século XIX. Aos poucos, foi-se conhecendo a importância dos rascunhos, dos manuscritos, das edições sucessivas, para a explicação do trabalho literário. A preocupação em investigar o processo de criação do escritor vem de há muito tempo.

Não podemos tampouco nos esquecer dos teóricos como Gustave Lanson, Daniel Mornet e Gustave Rudler, que estabeleceram princípios nos quais a crítica genética não pode deixar de se apoiar.

Lanson, nos seus *Essais de méthode de critique et d'histoire littéraire*, de 1910, expõe todo o trabalho que deve ter o crítico: buscar todas as informações necessárias sobre o autor e a obra em livrarias, bibliotecas, catálogos, inventários, relatórios, correspondências particulares, diários íntimos, processos etc. e, em seguida, usar o mesmo procedimento com outras obras do autor e com as de outros autores, comparar os elementos afins e agrupar as obras que tenham semelhanças e ligá-las às correntes intelectuais e morais. Ele diz também que é fundamental observar as obras de qualidade inferior. Para ele, essas são “les opérations principales d'où se tire la connaissance exacte et complète - jamais complète en réalité, mais la moins incomplète possible - d'une oeuvre littéraire”⁴.

Lanson realizou edições críticas e, em toda a sua obra, demonstra a preocupação com o manuscrito. Jean-Yves Tadié observa que, num artigo de Lanson, “Un manuscrit de Paul et Virginie” (1908 - *Revue du mois*), suas análises não são finalistas, isto é, ele não admite ser o último texto o melhor e o definitivo⁵. Tadié verifica isso também em outras ocasiões na obra de Lanson.

Rudler foi outro precursor da crítica genética; era discípulo de Lanson e foi professor em Oxford; e, em 1923, publicou *Techniques de la critique et de l'histoire littéraire*, onde enfatiza a importância de definir-se a evolução do “mecanismo mental dos escritores”. Estabelece a distinção entre crítica externa e interna. A primeira diz respeito aos testemunhos dos escritores e dos que conviveram com ele, suas cartas, datas, intenções, influências, fontes. A segunda parte do conhecimento

⁴ Paris, Hachette, 1965, p. 31-56

⁵ *La critique littéraire au XXème. siècle*. Paris, Belfond. 1987.

dos manuscritos, as rasuras, os “sentidos constantes” que ajudam a conhecer as tendências conscientes e inconscientes do autor. Ele acha também que todos os ramos da crítica ajudam a crítica da gênese. Rudler pretende determinar a “fórmula total do escritor”, superpondo e comparando suas fisionomias sentimental, ideológica e sensorial, para depois descobrir os procedimentos de elaboração e os “procedimentos de composição”, através da análise e ordenação dos manuscritos. Partindo do detalhe para o todo.

Pierre Audiat propôs uma tese em *La biographie de l'oeuvre littéraire*, em 1924, segundo a qual, se deveria buscar “a idéia geradora” de uma obra partindo do geral para chegar aos pormenores. Enfim, ele revela um interesse declarado pela crítica da gênese de uma obra; levanta problemas que serão reestudados posteriormente. É um dos primeiros críticos literários a demonstrar interesse pela psicanálise.

Houve outros trabalhos que se interessaram pela gênese das obras: *Flaubert et ses projets inédits*, de 1950, por Marie-Jeanne Durry; *La genèse de la fille Elise*, de 1960, por Robert Ricatte; *Le manuscrit de Contemplations*, de 1956, por Claudine Gothot-Mersch; *Nouvelle version de Madame Bovary*, de 1949, por Jean Pommier; *Le livre de Mallarmé*, de 1957, por Jacques Sherer; *L'oeuvre inachevée de Stendhal*, por Lucien Leuwen. Contudo, o mais importante gerador de polêmicas foi a publicação das obras de Proust: *Jean Santeuil* em 1952, e *Contre Sainte-Beuve* em 1954. Foi quando se fez sentir a necessidade de estudar com mais afinco a crítica genética.

Em 1957, houve uma publicação muito importante: o estudo da gênese de “La jeune Parque” de Paul Valéry. Octave Nadal estuda 800 páginas de manuscrito desse poema tentando “descobrir os segredos e os mecanismos da criação literária”, entretanto considera que tudo que encontrou em sua pesquisa não se iguala ao poema terminado e publicado pelo autor. Portanto, ele ainda está preso a uma visão finalista.

Alfredo Bosi menciona a polêmica que suscitou, na Itália, a crítica das variantes, que tentava compreender os “padrões de gosto estético que teriam guiado a mão do poeta no labor estilístico das refacções do léxico, ordem, ritmo”⁶. Ele cita também Benedetto Croce, que acreditava que as correções do autor num manuscrito não significavam meras revisões formais com simples valor estético, mas algo mais, uma reestruturação perceptual do artista, a substituição de outro matiz afetivo ou cognitivo.

⁶ Prefácio de Willemart, Philippe - *Universo de criação literária*. São Paulo: Edusp, 1993.

O fato é que com essas e outras polêmicas persistia a idéia de ser a versão final a mais importante, isto é, o ânimo autoral devia ser respeitado.

A CRÍTICA GENÉTICA

Pode-se dizer que a crítica genética recebeu o estatuto de disciplina independente em 1968, quando Louis Hay encabeçou uma equipe de pesquisadores no Centre National de Recherches Scientifiques (CNRS), em Paris, para organizar os manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine, que acabavam de ser adquiridos pela Biblioteca Nacional Francesa. A equipe era formada sobretudo por germanicistas. Em seguida, essa equipe associou-se a outras, que se interessaram pelos manuscritos de Proust, Zola, Valéry e Flaubert; daí começou-se a ver a problemática geral que havia na crítica genética e foi criado um laboratório específico dentro do CNRS: o ITEM (Institut de Textes et Manuscrits Modernes), composto atualmente de várias equipes que estudam Aragon, Baudelaire, Nerval, Flaubert, Heine, Joyce, Proust, Sartre, Valéry, Zola. Há também “laboratórios de codicologia moderna, de tratamento ótico das escrituras, de informática, de manuscrito e lingüística e de manuscrito e cultura”⁷.

No Brasil, esse estudo foi introduzido por Philippe Willemart, que organizou o primeiro colóquio desse gênero e incentivou vários pesquisadores a se dedicarem ao assunto.

Hoje, há aqui vários pesquisadores dedicando-se a esse tipo de pesquisa, haja vista os inúmeros congressos que já ocorreram e grupos que se dedicam a essa forma de estudo buscando princípios básicos comuns.

A crítica genética conseguiu seu estatuto de disciplina independente porque tem um propósito definido, um objeto, um campo demarcado de estudo. Esse propósito é a indagação do nascimento de uma obra de arte, de como ela foi surgindo, de como ocorreu o processo criativo. O texto chamado definitivo, assegurado pelo ânimo autoral, passa sempre por várias transformações e, ao lado dos manuscritos, há também elementos paralelos que podem ajudar na compreensão do processo criativo: rascunhos, anotações, bilhetes, documentos relacionados àquela obra, que não foram publicados mas estiveram presentes no momento da criação.

O problema é como fazer essa análise, como descobrir o que foi importante ou mais decisivo para a criação.

⁷ Salles, Cecília Almeida - *Crítica genética*. São Paulo: Educ, 1992

Jean Bellemin-Noël, em 1972, publica *Le texte et l'avant-texte*. O termo “avant-texte”, prototexto, foi fundamental para a crítica genética, pois o objeto dessa crítica é o estudo desse material, isto é, de tudo o que veio anteriormente ao texto definitivo.

No artigo “Reproduzir o manuscrito, apresentar os rascunhos, estabelecer um prototexto“, publicado em dezembro de 1977 na revista *Littérature*, o autor reconhece a necessidade de uma metodologia para os estudos de crítica genética, nota que é preciso designar precisamente os materiais redacionais anteriores à impressão de uma obra e refletir sobre a prática desse tipo de análise⁸.

Como indica o próprio título do artigo, ele classifica esquematicamente em três tratamentos especiais, em três instâncias (*hipóstases*), a análise genética:

1. A reprodução dos manuscritos, que são o conjunto que antecede à publicação, esses manuscritos não precisam necessariamente ter sido feitos à mão; podem ter sido datilografados ou gravados em fitas magnéticas. É preciso garantir a autenticidade do escrito. Essa reprodução converte o manuscrito em objeto de culto, algo como que sagrado.
2. Os rascunhos são o testemunho do trabalho do escritor. Através da análise dos rascunhos, podem-se desvendar os mecanismos da produção. Os planos, o roteiro, as anotações táticas ou de referência fazem parte do rascunho de uma obra; eles fixam o perfil da atividade de criação, revelam momentos da vida, eventos políticos e socioculturais, fontes, influências. A finalidade é apreender o que o escritor queria realmente fazer, o significado do texto aos olhos do escritor.
3. O prototexto é uma reconstrução, estabelecida pelo crítico, dos antecedentes de um texto. O crítico delimita o campo de análise de acordo com sua tomada de posição, de um método específico.

Jean Bellemin-Noël não acha que seja necessário um tipo de análise especial de crítica genética. Ele diz que os

pressupostos teóricos de uma leitura de gênese não precisam ser desenvolvidos aqui, uma vez que seu fundamento é idêntico ao das análises do Texto [publicado], e que seu alicerce

⁸ Revista *Manuscrita*, nº 4, dez. 1993, p. 127-161.

*configurou-se historicamente em relação ao estudo do Texto e não dos documentos de redação*⁹.

Efetivamente, a natureza da crítica genética é interdisciplinar. Não há um instrumental teórico definido para a análise da gênese de uma obra. Por isso, para a abordagem do material colhido, o pesquisador necessita escolher um caminho que ele considere adequado e resolva o seu problema. Os pesquisadores, em geral, têm usado métodos da semiótica peirceana, como no caso de Cecília Almeida Salles, analisando a obra de Ignácio de Loyola Brandão; a análise do discurso, como no de Almuth Grésillon e Jean-Louis Lebrave, discutindo os modelos lingüísticos na gênese dos textos; de Philippe Willemart, analisando um conto de Flaubert e utilizando-se da psicanálise. Esses são apenas alguns exemplos; as possibilidades são inúmeras e, como a crítica genética é uma ciência nova, está aberta a inúmeras tentativas, que só poderão enriquecer esse estudo.

É muito importante a abordagem psicanalítica de Philippe Willemart, exposta em seu livro *Universo da criação literária*. Ele apresenta aí um panorama da crítica genética, dá como exemplo uma análise psicanalítica e vai além, sugerindo que a crítica genética pode também abranger as ciências exatas.

Na introdução, Willemart retoma a imagem romântica do mistério da inspiração, que tem, embora remotamente, certa relação com a crítica genética. Faz um quadro geral, começando por verificar que existem dois momentos dialéticos da criação: o primeiro, das anotações sem critério aparente por parte do escritor, o segundo, quando “o escritor deixa a iniciativa, a instância narrativa, e torna-se instrumento de sua cultura e de sua escritura”. Ele faz um histórico da preocupação com o prototexto e a relação existente entre a crítica textual e a crítica genética; em seguida, reforça a importância da guarda, do tratamento a ser dado ao manuscrito: o estudo técnico da tinta, do papel, da caligrafia, a data da composição, a decifração da escritura escondida atrás das rasuras, manchas e rabiscos e, finalmente, a classificação dos fólhos, a ordem, pois cada autor, cada escritor, tem sua maneira própria de rascunhar.

Estando o manuscrito legível e em ordem, o crítico pode entrar no jogo da escritura que é preciso ser entendido “*literalmente em todos os sentidos*”, como dizia Rimbaud. A linguagem e a cultura se impõem

⁹ Id. *ibidem* p. 137.

através da escritura e co-dirigem a organização do texto. O estudo do prototexto limita a interpretação, mas evita a projeção do crítico, que dificilmente poderá confundir o seu inconsciente, seus valores ou sua ideologia com o autor.

Toda teoria propõe a busca de uma verdade ou de uma lógica; o crítico genético deve procurar uma lógica no prototexto, o como, e isso independe de um padrão teórico estabelecido por uma escola determinada.

O prototexto propicia uma visão nítida entre o discurso poético e o discurso comum, o que provoca esse distanciamento, o despojamento progressivo do escritor, ou melhor, do *scriptor* a serviço de uma instância poética ou narrativa (a ascese). Nem todos os autores atingem um grau elevado de ascese, mas a escritura de alguma forma tende a dominar a todos.

Segundo a psicanálise, o distanciamento do eu, exigido pelo processo poético, visível no prototexto, decorre de uma atitude mais abrangente do artista com relação à linguagem. É uma pulsão de morte, esse distanciamento da linguagem social, dos pontos de referência habituais (dicionário, sintaxe), da relação entre significado e significante.

Willemart tenta criar uma teoria da gênese da escritura baseando-se na decifração, classificação e análise de 106 fôlios do 1º capítulo do conto “Herodias”, de Gustave Flaubert. Primeiramente, ele parte do conceito de Jean Bellemin-Noël, do inconsciente do texto, para elaborar o inconsciente genético ou da gênese e, por conseguinte, verificar as relações entre a rasura e a consistência e, em seguida, o significado do primeiro texto. Posteriormente, estuda as espécies de tempo que regem a escritura: o tempo da pulsão e o tempo do desejo. Finalmente, tenta afastar-se da separação epistemológica estabelecida por Kant entre as ciências humanas e as ciências exatas, relacionando os fenômenos imprevistos que surgem na matemática e na física.

1. O inconsciente do texto

Jean Bellemin-Noël evoca, em 1972, em *Textanalyse*, a hipótese do inconsciente do texto.

O inconsciente do texto trata do desejo do escritor. Ocorre que o escritor é uma série de desejos escalonados sobre várias gerações e o fruto de um momento cultural preciso. A língua, que ele utiliza, o domina e o submete, força acomodações, obriga-o a deslocar elementos, tanto no nível do sintagma e como do paradigma. Importante seria falar do desejo do narrador, pois assim podemos diferenciar o desejo singular dos desejos múltiplos, o

que nos permite questionar o porquê da riqueza e da variedade de uma escritura. O desejo do narrador seria o inconsciente do texto somado ao desejo, envolveria a sociedade, o passado e o próprio desejo.

Através da análise do prototexto, o crítico pode ter a oportunidade de encontrar o que o clínico chama de sintomas, que são situações cercadas de angústia, obsessão, ilusão, alucinação.

A observação dos atos falhos também ajuda na busca dos sintomas. O importante na textanálise não é chegar a um dos fantasmas do autor, mas descrever o percurso desse fantasma no texto, discernir os remanejamentos de escritura que ele provoca e observar como uma fórmula indizível conseguiu caminhar até o texto publicado.

2. O inconsciente genético ou da gênese

Tudo o que foi transcrito em um caderno ou no manuscrito, visando a uma narrativa determinada, fica na memória da escritura. O inconsciente genético é o esquecimento ou rejeição do passado do manuscrito. Para perceber o inconsciente genético é preciso ver a interligação entre os fôlios, isto é, como os fôlios se interpenetram. Através da análise do prototexto de “Herodias”, de Flaubert, Willemart verifica como o narrador opera uma seleção e se submete progressivamente ao desejo presente na escritura, a partir de possibilidades armazenadas na cultura de seu tempo.

Reconhece-se que existe um saber que resulta da escritura, como salienta Foucault que o delírio resulta de um saber preciso, que na medida que as escrituras se vão superpondo

o escritor-protonarrador se olha, se enuncia, se diz, sonha, entra no intertexto, cata aqui e acolá os significantes que o interessam e, sem sabê-lo, isto é, inconscientemente, deixa-se levar na corrida louca dos documentos, levado, mas também guiado, por uma lei que pode ser da história, de uma língua antiga, da composição ou do enredo da narrativa¹⁰.

É a pulsão do escritor, por isso tudo, ele insiste que para se procurar o inconsciente genético não se pode deixar de levar em consideração o prototexto mais o texto publicado.

3. A rasura e a consistência

¹⁰ Op. cit. p.62

Nos anos 60, a crítica festejou a morte do autor; mais importante seriam as categorias resultantes da narratologia do texto. O autor é também leitor e não apenas o sujeito da enunciação ou do enunciado; portanto, nessa relação de autor/leitor insinua-se um Terceiro ou o Outro, que pode ser a tradição literária ou histórica, o inconsciente do autor ou outros fatores que excedem o autor.

Em outras palavras, a cada leitura que faz o autor, o Outro se insere, e cada rasura feita pelo *scriptor* provoca uma consistência nova, em que fica marcada a insistência desse Outro, que desvia a intenção primeira do autor. No entanto, a vontade de consistência sempre permanece manifesta nos comentários do autor.

Em suma, a passagem ininterrupta do autor/leitor para o autor/*scriptor* provoca no escritor uma depressão, uma insegurança, uma incerteza diante do desconhecido, e quando ele supera essa depressão, essa *série de lutos*, e não tem mais dúvidas, ele é libertado e entra na sublimação. Por isso que essas situações por que passa o escritor podem ser chamadas de um período ascético.

4. O primeiro texto

O desejo inconsciente do narrador e o inconsciente do texto separam categoricamente a instância do escritor da instância do autor.

O escritor é, ao mesmo tempo, dependente e autônomo em relação ao seu inconsciente e à sua cultura, porque cria uma nova cultura, uma nova memória na escritura.

O autor/*scriptor* mais o autor/leitor são coagidos a dar uma nova consistência ao seu texto devido à pulsão e ao desejo de escrever. A pulsão de escrever é o movimento repetitivo que tanto Freud como Lacan dizem partir de uma zona erógena, e o desejo de escrever depende da atração e da tensão provocadas pelo primeiro texto “inspirado”. Não há uma semelhança entre esse primeiro texto e o texto publicado, mas há uma relação *sintomal* entre eles.

5. O manuscrito e as ciências exatas

Tudo o que antes era visto como *sistema* e se compreendia como possuindo uma estrutura, hoje se vê como elementos desintegrados, uma “pluralidade aberta que beira o caos”. Uma vez que a crítica genética tem de lidar com diferentes instâncias que regem a produção do texto, ela não pode deixar de levar em consideração essa desintegração.

Willemart tenta aproximar os procedimentos da crítica genética à teoria das catástrofes, elaborada pelo matemático René Thom, e à teoria das estruturas dissipativas desenvolvida pelo físico Ilya Prigogine. Essas teorias realçam a importância do aleatório, do acaso, pois Thom prova que “há uma catástrofe quando se observa uma derivação súbita de dados em uma direção desconhecida” e Prigogine diz que é impossível falar de “trajetória no sentido de que se pode prever o ponto de queda”. Há uma semelhança com a análise genética, mas também há diferença, pois o que nas ciências exatas só se pode atribuir ao acaso, na crítica genética pode-se atribuir ao *scriptor*. De qualquer forma, fica sugerida uma aproximação que poderá ser útil a ambos os campos de pesquisa.

Como se vê, a crítica genética abre uma série inúmera de perspectivas analíticas tanto para os textos literários como para os textos não-literários. É um estudo que não pode ser desprezado, pois ele pode trazer luz à melhor compreensão das bases do pensamento humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO FILHO, L.A. de. *Iniciação em crítica textual*. Coleção Atualidade Crítica, 12. Rio de Janeiro: Presença, 1987.
- BELLEMIN-NOËL, J. *Psicanálise e literatura*. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra Nitri. São Paulo: Cultrix, 1983.
- BELLEMIN-NOËL, J. “Reproduzir o manuscrito, apresentar os rascunhos, estabelecer um prototexto.” *Manuscrita - Revista de Crítica Genética*, 4:127-61, 1993. Trad. de Carlos Eduardo Galvão Braga.
- GRESILLON, A. & LEBRAVE, J. “Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs”. In: FUCHS, C. *et al. La genèse du texte: les modeles linguistiques*. Paris: Flammarion, 1987. p. 129-175.
- LANSON, G. *Essais de méthode de critique et d'histoire littéraire*. Paris: Hachette, 1965, p. 31-56.
- SALLES, C.A. *Crítica genética*. São Paulo: Educ, 1992.
- SPINA, S. *Introdução à edótica*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- TADIÉ, J.Y. *La critique littéraire au XXème. siècle*. Paris: Belfond, 1987.
- WILLEMART, P. *Além da psicanálise: a literatura e as artes*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.
- WILLEMART, P. *Universo da criação literária*. São Paulo: EDUSP, 1993.

Revista UNIMAR 19(1):153-166, 1997.

PARCERIA EM EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE SOLUÇÕES PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Neide Arrias Bittencourt*

RESUMO. Este artigo visa relatar uma experiência de parceria entre escolas de 1º e 3º graus de ensino, buscando solucionar algumas distorções que são encontradas na execução do estágio supervisionado. O trabalho tem a pretensão de registrar depoimentos e julgamentos dos envolvidos no projeto, o que lhe dará, portanto, um perfil qualitativo.

Palavras-chave: parceria, formação de professores, estágio, instrumentalização, teoria, prática.

PARTNERSHIP IN EDUCATION: IN SEARCH OF SOLUTIONS IN SUPERVISED PROFESSIONAL TRAINING

ABSTRACT. This article is the report of a partnership experience between elementary schools and the university in search of a solution for distortions found in the supervised professional training process. By registering the statements and the opinions of those involved in the project it will acquire a qualitative profile.

Key words: partnership, teacher training course, professional training, instrumentation, theory, practice.

Ao iniciar a redação do relatório final que deu origem a este artigo, referente a um trabalho que envolveu acadêmicos e professores da rede pública de Cianorte, num total de 120h/a, nos anos de 1992 e 1993, recordei-me muito das palavras da professora Marli André, quando nos reuníamos para o relatório final da pesquisa, que realizamos juntas em

* Departamento de Teoria e Prática da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondência para Neide Arrias Bittencourt.

Data de recebimento: 18/04/96.

Data de aceite: 03/02/97.

1989: “o processo foi infinitamente mais rico do que apareceu no papel”. Na situação atual, sinto que, dificilmente, conseguiria registrar na íntegra a riqueza desta experiência. Posso dizer que os objetivos eram modestos, o que possibilitou, apesar de algumas dificuldades, que em grande parte fossem alcançados. O minicurso constituiu uma surpresa, transformando-se no ponto alto do projeto, pois foi através deles que as principais metas foram atingidas, entre as quais a de estabelecer um vínculo entre a universidade e as escolas de 1º Grau; a de atualizar os professores da Rede Pública de ensino e a de realizar, concretizar o fazer pedagógico em sala de aula. Este trabalho tem a pretensão de registrar depoimentos, julgamentos dos envolvidos no projeto, o que lhe dará, portanto, um perfil qualitativo.

Qual o porquê da parceria?

A partir de 1992, o governo do Estado do Paraná tornou obrigatório, em todo o Estado, o mínimo de 80h/a anuais de cursos capacitação docente para professores de 1ª à 4ª série do 1º Grau. Para o cumprimento desta obrigatoriedade foram criadas parcerias entre as Universidades, Secretaria de Educação e Núcleos Regionais de Ensino. Visando atender esta necessidade da comunidade e dar um novo rumo à disciplina Prática de Ensino de 1º Grau, criei o projeto *Sala de aula sem fronteiras*, cuja metade da carga horária os professores cumpriam em um minicurso de 40h/a, dividido em duas etapas, denominadas: *O fazer pedagógico em sala de aula* e *Brincando também se aprende*.

Neste relato de experiência ficará claro que se tentou ir ao “chão da escola” (na expressão usada por Frigotto), ao concreto, ao que se fazer na escola nos duzentos dias letivos, propondo uma nova forma para o estágio convencional, fugindo das velhas etapas: observação, participação e regência, visando superá-las.

Outro propósito do projeto foi o de reunir professores de 3ª à 4ª série e alunos do Curso de Pedagogia da Disciplina Prática de Ensino de 1º Grau II numa situação de igualdade, ou seja, todos eram alunos. Ao invés de os alunos da graduação irem à escola apenas para observar e criticar o trabalho dos professores, foi dada uma outra direção ao estágio: os professores foram convidados a participar de um minicurso na Universidade, juntamente com os graduandos do Curso de Pedagogia. Com isso, conseguimos trocar experiências teóricas e práticas, riquíssimas, como poderá ser comprovado a seguir. Esta união também

possibilitou um novo rumo na aplicação do estágio, isto é, a relação entre professor e estagiário ficou muito mais positiva e agradável.

PONTOS QUE NORTEARAM TODO O TRABALHO

O projeto *Sala de Aula Sem Fronteiras* nasceu de buscas teóricas e vivências práticas, após vários anos de estudos sobre a questão do estágio. Entre estes estudos cito o realizado por Gatti (1988: p.4), o qual analisa os problemas dos cursos de formação de professores, situando o estágio. Os problemas são: inadequação curricular, o fato de os estágios serem pontos críticos da ruptura teórico-prática, e a preocupação com o caráter terminal do curso.

A autora também aponta que:

“Muitos dos problemas existentes na formação de professor a nível de 2º grau para o magistério de 1ª a 4ª série repetem-se em sua formação a nível de terceiro grau no Curso de Pedagogia: instrumentação pedagógica específica para as primeiras séries do primeiro grau insuficientes, aligeiramento de conteúdo, e sua desarticulação na estrutura do curso, professores com pouca formação específica e experiência de primeiro grau” (Gatti, 1988: p.10).

Declara ainda que: “Entre professores e alunos do ensino superior há uma tendência grande a se menosprezar as questões do ensino e a formação para o exercício do magistério” (op. cit., p.2).

Discutindo o estágio supervisionado, Azevedo (1980: p.79) mostra que a dicotomia existente entre a teoria e a prática tem sua maior evidência na forma em que se encontram divididos os cursos profissionalizantes, em que a teoria é colocada no início e a prática no final dos mesmos, sob a forma de estágio. A pesquisa por ela realizada revela que “a maioria dos alunos estabelecem uma grande distância entre a teoria e prática e estão preocupados com a possível aplicação dessa teoria”.

Tentando ir além das denúncias sobre o estágio supervisionado, deparei-me com alguns anúncios a respeito do mesmo, quanto à formação de professores.

Fusari e Cortese (1989: p. 74-5), num de seus trabalhos, fazem um histórico da escola normal na França e no Brasil, e, posteriormente, um levantamento pormenorizado sobre os problemas atuais enfrentados pela Habilitação Magistério, os quais vão desde a falta de uma estrutura

curricular específica até a inadequação dos cursos superiores, que não preparam devidamente os profissionais que atuarão no magistério de 2º Grau. Estes autores não ficam apenas na denúncia, mas buscam também tentativas de superar os problemas detectados.

Para isso, mostram, ainda, citando Gatti (1989: p.78), a existência de dois eixos importantes para a mudança. O primeiro seria "...a criação de um projeto vivo, não um plano de papel. (...) Um projeto discutido, decidido e sustentado pelos que atuam no cotidiano dessas escolas ", pois "...não existe um projeto que permeie a relação de professores e alunos destes cursos".

O segundo eixo apontado pela autora é a superação da dicotomia entre teoria e prática, pois, segundo ela, é "...no cotidiano das escolas que se formam professores, e precisamos criar alternativas para esta formação" (op. cit.,p.78).

Foi nestas leituras que se embasou todo o trabalho e se buscou colocar em prática os dois eixos propostos por Gatti.

Primeiro eixo: a criação do "projeto vivo"

Para não ficar somente nas denúncias, e para se tentar montar um "projeto vivo", foi criado o Projeto *Sala De Aula Sem Fronteiras*, idealizado e concretizado com os acadêmicos e, posteriormente, com as escolas.

De que modo?

Ao invés de irmos à escola, para detectarmos as suas mazelas, convidamos professores da Rede Pública de Ensino de 1º Grau de Cianorte para participarem de um minicurso de 40h/a no Câmpus Universitário. Nestes encontros, além de atividades teóricas e metodológicas, alunos da graduação e professores tinham a oportunidade de trocarem experiências, debaterem situações de sala de aula, sem vivenciarem uma relação conflituosa, o que comumente acontece quando o estagiário fica apenas observando, no fundo da sala, os pontos negativos de um professor mal remunerado, desestimulado, com salas superlotadas e mínimas condições de exercer um trabalho digno. Neste ambiente, todos eram alunos. Vejamos os seguintes depoimentos de alguns acadêmicos:

Coloco também como ponto positivo a preocupação que houve em convocar professores atuantes nas diversas áreas, pois cada um atua numa realidade diferente da outra,

*especialmente os que atuam na educação especial.
(acadêmica)*

*O interessante, também, foi a integração entre universidade e as escolas de 1ª à 4ª série do 1º Grau. Esta união entre alunos e professores atuantes fez com que nós, alunos, aprendêssemos com as experiências já vivenciadas na prática, nos dando uma visão do certo e do errado de modo gostoso.
(acadêmica)*

Através deste trabalho, deixamos de usar a escola apenas como campo de estágio, para passarmos a ser parceiros intelectuais; com isso, propiciou-se aos professores uma atualização, uma reflexão da sua prática pedagógica.

Posteriormente, os acadêmicos de Prática de Ensino montavam, a partir das atividades recebidas no minicurso, aulas práticas para a aplicação do estágio, em salas de 3ª e 4ª séries do 1º Grau, de normalmente 20h/a. (Este relato será retomado mais adiante, quando for tratada a questão do Estágio).

Segundo eixo: superação da dicotomia teoria e prática

O segundo eixo foi um dos mais desafiadores, pois trata-se de um anseio pessoal que me persegue desde os tempos de aluna do Curso de Pedagogia, quando reivindicar uma teoria vinculada a uma prática necessária para minha formação profissional foi uma luta constante.

Tendo diagnosticado a ruptura existente entre estes dois pólos do conhecimento, na formação do futuro professor, ainda enquanto aluna, e tendo aprofundado o assunto no Mestrado, achei necessário resgatar esta discussão com minhas alunas do sétimo semestre de Pedagogia, na disciplina Prática de Ensino de 1º Grau I. Para isso montei toda uma bibliografia a respeito do assunto e, qual não foi a minha satisfação, ver que, em algumas turmas, foi possível chegar a discutir Gramsci e Vasquez, entre outros autores.

Um dos propósitos do projeto era fazer com que os professores do primeiro Grau também participassem das aulas ministradas, durante a noite, mas isso não foi possível por falta de tempo dos mesmos. Apesar de não terem participado destas aulas, vale registrar, como já foi dito, que os conteúdos discutidos tratavam da dicotomia existente entre a teoria e a

¹ Trabalhamos apenas com estas duas séries, devido ao fato de a Disciplina Prática de Ensino de 1º Grau I ser a responsável pela 1ª e 2ª.

prática. Porém, de forma às vezes indireta, este assunto também foi trazido às discussões da tarde, fazendo com que alguns relatos fugissem do senso comum e se tornassem uma verdadeira reivindicação quanto à união destes dois pólos:

...tendo em vista que desde o início do curso só vi teoria. Vejo esta disciplina como novidade, pois não é estanque da teoria; ao contrário, teoria e prática se tornam uma unidade, buscando estabelecer um elo de ligação. Desta forma, a prática sai do senso comum da busca de receitas prontas e a teoria ganha suporte na realidade. (acadêmica)

...estava um pouco decepcionada até agora, pois ninguém nos mostrava atividades concretas, formas de atuar em sala de aula. (...) Toda teoria transmitida sabemos que é importante, mas faltava mesmo o como, algo mais prático, mais humano, pois quem pretende seguir carreira nesta área é importante ter noção de como proceder e saber porque agir desta ou daquela maneira. (professora)

Dar ao minicurso esta característica de unidade teórico-prática foi importantíssimo e, como pode ser notado nos depoimentos de acadêmicos e professores, este objetivo foi atingido, se bem que de forma modesta, devido à sua complexidade.

O duro é a teoria, pois quase dormia na parte teórica, mas faz parte. (professora)

Quando vim na primeira aula pensei até em desistir, pois me disseram que era um curso de “prática de ensino” e você só falava, nada de técnicas, de aplicação em sala de aula, mas a partir da segundo encontro tudo mudou, os jogos, as histórias, as novas formas de ensino fizeram com que conhecesse um mundo novo. (professora)

A resistência à teoria apareceu em vários depoimentos, mas esta postura é compreensível, haja vista que a “prática”, muitas vezes, vem relacionada com o imediatismo, o praticismo, assumindo um caráter ateórico. Esta é uma visão distorcida da prática, que muitas vezes acompanha o Estágio Supervisionado, a qual tentamos quebrar, demonstrando que teoria é sempre prática e prática é sempre teoria.

O minicurso também tinha como meta proporcionar aos participantes momentos de estudos e reflexões teórico-práticas, o que aparece retratado nos depoimentos que se seguem:

Nestes encontros (...) muito pudemos acrescentar, tanto na parte teórica como na prática, em nossa bagagem que, acredito, nunca estará completa. (professora)

As contribuições deste curso fizeram-me refletir que a escola, enquanto sistema, não pode ser a redentora da sociedade, mas que se todos colaborarem em favor de um indivíduo mais crítico e pensante, muitas coisas podem ser mudadas. (acadêmica)

O que parece ter sido bastante significativo, no minicurso, tanto para os acadêmicos quanto para os professores, foi justamente o fato de que todas as atividades práticas sempre vieram acompanhadas por fundamentos teóricos e vice-versa. Essa vinculação entre teoria e prática pode ter sido a responsável pelo sucesso deste projeto, pois vários participantes, que já atuavam no magistério, testemunharam o fato de estarem utilizando na sua sala de aula o conteúdo que recebiam no mini-curso:

... uma destas necessidades foi a de aliar o brincar, o recrear, com os conteúdos que pretendia aplicar com meus alunos. Quando eles tinham necessidade de falar, movimentar-se, às vezes perdia o domínio e achava que estava falhando, era uma pessoa autoritária demais. A partir do mini-curso, agora quando ocorre a movimentação aproveito para enquadrar algumas atividades aprendidas aqui, depois continuo o que pretendia e consigo um rendimento bem mais satisfatório. (acadêmica e professora)

Em brincado também se aprende, gostei muito, pois já tenho utilizado muita coisa do minicurso. (professora)

Sou professora de Prática de Ensino no Curso de Magistério de 2º grau. Através do projeto pude ter outra visão de como trabalhar as aulas de estágio com as alunas do Magistério. Foi ótimo, não só como subsídio para minhas aulas como para os alunos (eles estão adorando), inclusive as aulas ficaram mais alegres, tomaram outro rumo além daquele que vínhamos trabalhando. O que aprendi, repasso para os alunos

e estes repassam para as crianças do pré à 4ª série. Percebi que nos estágios as crianças estão participando mais ativamente e gostando, não só dos jogos mas também das histórias. (professora)

O ESTÁGIO ENQUANTO MOMENTO FORMADOR

Partindo do princípio de que teoria e prática são indissolúveis, tentamos dar a todo o trabalho esta vertente de unidade, tomando por base o que afirma Pimenta, a respeito (1994: p.183):

“Entendemos o estágio não como praxis - mas como atividade teórica (...) O estágio é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores. Currículo que é profissionalizante - isto é, prepara para o exercício de uma profissão. Essa preparação é uma atividade teórica, no sentido explicativo por Vasquez (1968), como atividade cognoscitiva (de conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não exista e que se quer que exista). Para se chegar à antecipação ideal de uma realidade, requer que se parta do conhecimento (teórico-prático) da realidade que já existe. Essa realidade que já existe (objetiva, prática), no entanto, não se explica nela mesma, porque enquanto realidade histórico-social, situada, tem sua explicação no movimento da história, da sociedade”

O estágio desenvolvido pelos meus alunos pode ser encarado como uma antecipação da prática, pois a situação vivenciada por eles na aplicação das atividades recebidas no minicurso para com as crianças de 3ª e 4ª séries não deixou de ser uma situação teórica. Isto é, apesar de aparentar uma atividade prática, eles não possuíam domínio total da situação de sala. O tempo de duração da aplicação, 20h/a, foi pequeno, restrito, para abstrair toda a realidade do que é uma sala de aula, do que é ser professor. E outro ponto importante é o fato de as crianças terem a consciência de que eles são apenas estagiários, entre outras situações.

Achei a proposta de trabalhar o mini-curso em lugar só do estágio convencional, uma atitude progressista, na medida em que é sabida a falta de veracidade na experiência que o estagiário pode possuir indo para uma sala que não é sua,

com uma turma que não lhe pertence; enfim, é apenas um laboratório fictício. (acadêmica)

Fica bastante claro, na fala da acadêmica, que eles já possuem consciência da sua situação de estagiário, das suas limitações (ainda mais num curso superior), e querem avançar, mudar certas situações.

É importante esclarecer também que, quando digo que o tempo é restrito, não quero dizer com isso que 40, 60h/a ou mais horas seriam suficientes para tal formação, mas que não apenas esta disciplina deveria formar o professor, porque não forma, e sim todo o Curso de Pedagogia, inclusive a área que se considera nobre e estritamente teórica dentro do curso que é Fundamentos da Educação. Isto é, há necessidade da soma e não de fragmentos, na formação de futuros professores.

Tendo estes pressupostos, e sem perder de vista a unidade entre teoria e prática, foi preciso dar ao Estágio (intervenção na realidade) uma vertente nova que não as três comumente estabelecidas: observação, participação, regência e também porque se tinha em mente integrar os professores de 3ª à 4ª série ao processo.

Entretanto, no decorrer do trabalho, ficou nítido que não apenas os acadêmicos sentiram esta nova vertente dada ao estágio, mas também os professores, que já passaram por cursos de formação. Por isso, esta é uma opinião a respeito do estágio:

...este curso foi de extrema importância. Trabalho de 1ª a 4ª séries, desde 1982, e nunca tive a oportunidade de participar de algo parecido. Os estágios que fiz no Curso de Magistério foram aqueles de observação, participação e regência. Nunca, nem de longe, pensei que um estágio poderia acontecer desta forma, tão gratificante e nada monótono. (professora)

Alguns acadêmicos se expressaram do seguinte modo:

...foi uma experiência maravilhosa e diferente, pois até então só tinha participado de estágios onde meu papel era o de mera expectadora, no fundo da sala.

Para mim a escola sempre foi uma tortura e se o estágio tivesse sido trabalhado de forma diferente talvez não tivesse tantas dificuldades atualmente.

Partiu-se, ainda, do princípio de que a escola, para meus alunos, não era algo novo e, muito menos, um objeto estranho; ao contrário, todos já

havam passado muito tempo dentro dela, conheciam suas mazelas e sabiam perfeitamente diagnosticar seus problemas. Portanto, para que gastar 30 a 40h/a investigando o óbvio?

O bom do projeto foi não ficarmos discutindo o porquê da evasão, da repetência, da indisciplina, etc.... O que vimos foram formas para atuar nestes problemas, nas situações de sala de aula, idéias que prendem as crianças ao processo de ensino-aprendizagem. (acadêmica)

Como havia a intenção de colaborar com algo efetivo para a escola, ao invés de explorá-la apenas para apontar os seus defeitos, o Projeto *Sala De Aula Sem Fronteiras* destinou 40h/a para um minicurso, do qual os professores de 1ª à 4ª série foram convidados a participar, e 20h/a destinadas à aplicação de atividades, por parte dos estagiários, às crianças de 3ª e 4ª séries.

Esta colaboração veio, a princípio, como forma de atualização e, para isso o programa do minicurso tinha como propósito básico propor formas teóricas e metodológicas de trabalhar os conteúdos de 1ª à 4ª série do 1º Grau, fazendo com que os mesmos fossem significativos para as crianças nesta faixa etária.

Tentou-se resgatar o que houve de mais significativo, no sentido de demonstrar aos professores e acadêmicos que na escola há espaço para a alegria, para o prazer, a partir da música, do folclore, da Literatura Infantil, do jogo, do brinquedo cantado, entre outras coisas, sem que isso signifique perda de tempo ou privação dos conteúdos formais. Posteriormente, a colaboração efetivou-se na aplicação do estágio.

Como foi esta aplicação?

Durante as 40h/a de atualização não houve cobrança no sentido de que os professores usassem os conteúdos ali ministrados com seus alunos, e muito menos que tivessem a obrigatoriedade de repassá-los aos seus colegas de escola. Pretendeu-se, apenas, que utilizassem esses momentos para uma reflexão pessoal e profissional.

Eis como alguns participantes referiram-se ao programa estipulado pelo minicurso:

No primeiro dia do mini-curso pude perceber como a gente conhece pouco sobre os alunos e sobre nós mesmos. Nunca imaginei que pudesse dar tanto conteúdo brincando, usando o corpo e não apenas as mãos, a caneta e o papel. Para mim foi uma reviravolta no conceito de ensinar, pois a gente imagina

que ensinar é uma coisa tão sem graça, tão mecânica, tão pré-histórica que eu mesmo não tinha vontade nem de pensar em dar aula. (acadêmica)

Além das atividades práticas, o lado da literatura também marcou muito. Fiz o Curso de Letras na UEM, em um semestre tive Literatura Infantil e confesso que meu interesse não foi despertado em seis meses de curso. E aqui, com apenas cinco encontros comecei a admirar, a procurar entender, a querer criar formas de contar estas histórias para meus alunos, pois trabalho de 5ª a 8ª séries e percebi que meus alunos nunca tiveram prazer em ler e agora pretendo despertá-los para isso. (professora)

... trabalhar o afetivo, o cognitivo e o psicomotor na criança, respeitar as suas fases de desenvolvimento, observando não apenas o acúmulo de conteúdos, mas a criança na sua totalidade. (professora)

Entretanto, quando fomos à escola, não mais com os conteúdos estipulados pelos professores, mas com os aplicados no minicurso, nosso propósito maior foi o de mostrar aos professores, talvez, ainda incrédulos, que era possível a sua aplicação numa situação real com as crianças.

Porém, é importante registrar que antes mesmo dessa etapa, vários professores abraçaram a proposta e a concretizaram em sala de aula.

Para minha vida profissional está sendo muito válido, pois já trabalhei com os meus alunos de 4ª série algumas atividades. Não só para minha, mas conversei com as colegas de trabalho relatando-lhes o que aprendo aqui, os objetivos das atividades, e elas ficam animadas em fazerem também. (professora)

... histórias contadas no cineminha e outras que encantaram meus alunos e me trouxeram retornos surpreendentes, pois na produção de texto eles passaram a escrever tanto que se tornou difícil ler tantas produções. (acadêmica e professora)

Outro ponto importante a ser registrado é que o minicurso proporcionou aos acadêmicos uma maior segurança para a aplicação do estágio. Vejamos:

Pessoalmente, embora nunca tenha trabalhado diretamente com crianças no sentido de ensinar, após estas dez aulas sinto-me mais capacitada para encarar o estágio e, se um dia tiver que encarar, uma sala.

Não fiz magistério de 2º grau e estou no final da Pedagogia. Não possuía, até então, a menor noção de sala de aula e muito menos de como dar uma aula. Neste mini-curso não aprendi tudo, é claro, mas deu para ter uma idéia de como direcionar uma aula, caso um dia for ser professora.

Achei excelente, fugindo de tudo aquilo que somos acostumadas a ver no nosso Curso, pois saímos da teoria e isso fez com que as aulas se tornassem animadas e aproveitáveis. Não atuo no magistério, mas sei que quem atua já está aplicando as atividades e com ótimos resultados. Isso nos dá maior segurança para a nosso estágio e para nosso futuro profissional, pois temos muitas opções de trabalho, só falta aproveitá-las.

Foi importante, principalmente porque diminuí um pouco do medo de termos que encarar uma sala de aula, tirou aquela seriedade e nos deixou mais à vontade. De certa forma, hoje sinto-me mais segura porque sei que quando tiver que ir para uma sala, definitivamente minha, vou entrar mais calma.

AVALIANDO O PROCESSO

Desde seu início o projeto teve como princípio que quem avaliaria o trabalho seriam as pessoas nele envolvidas. E lendo alguns depoimentos dos participantes fica claramente exposto o que foi para eles terem participado dos dez encontros (40h/a):

Vejo como de grande importância que alunos e professores façam esses cursos. no sentido de se tornarem senão mais conscientes, pelo menos que comecem a refletir sobre a sua prática de sala de aula, pois só refletindo sobre a prática é que o professor poderá deixar de apenas apontar os erros e começar a fazer alguma coisa para melhorar, tornando assim sua prática mais consciente. (professora)

... sou professora há 22 anos, participei de vários cursos de aperfeiçoamento, mas nenhum trouxe tantas atividades, fundamentadas, que eu pudesse utilizar com meus alunos. É que precisamos da teoria, porém não conseguimos levar nosso trabalho com as crianças adiante se não estivermos instrumentalizados para tal. (professora)

Podemos dizer que os frutos deste projeto irão muito além do que pôde ser diagnosticado até o presente momento, pois, como envolvemos professores e alunos, estes alunos são sementes que poderão levar adiante as idéias difundidas, tanto no minicurso quanto na disciplina.

Posso perceber isso devido ao fato de que vários alunos me procuram, mesmo após estarem formados, para assessoria, apoio em situações profissionais, e também devido à intenção, manifestada em depoimentos, do seu desejo de continuar o trabalho aqui iniciado.

Foi apaixonante, espero que todas nós que tivemos a oportunidade de freqüentarmos os mini-cursos, sejamos capazes de colocá-los em prática, não ficando o conhecimento só para nós. (acadêmica)

Para finalizar, gostaria de resgatar a postura de Pimenta (1993: p.183-4), quando afirma:

“O curso de formação de professores não é praxis (é produto da praxis de seus professores e alunos enquanto professores e alunos). Nem pode ser. Enquanto curso ele é atividade teórica - todos os seus componentes, incluindo o estágio, são atividades teóricas. Essa atividade teórica por sua vez, é determinada pela praxis dos professores, coordenadores destes cursos (...) que pode ser uma praxis transformadora, criativa, repetitiva, burocrática, etc.”

Portanto, um curso de formação de professores, incluindo o estágio, pode preparar para uma práxis transformadora, e a condição fundamental para isso é tornar a teoria e a prática pólos indissociáveis, ou a formação pode ser repetitiva, burocrática quando privilegiar a dissociação.

Ainda segundo Pimenta, “o curso (e o estágio) não é práxis do futuro professor (...), mas o curso pode (e deve, a meu ver) instrumentalizá-lo para uma práxis transformadora”. (op. cit.,p.183-4).

Pode-se dizer que a proposta de estágio elaborada neste projeto tentou enveredar-se por esse caminho, e que, tanto os professores quanto

os alunos da graduação envolvidos no decorrer do mesmo perceberam este objetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ANDRÉ, M.E.D.A. & FAZENDA, I.C. Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professores da escola normal. In: FAZENDA I.C. (Org.) *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- AZEVEDO, L.M.F. *O Estágio supervisionado: análise crítica*. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- BITTENCOURT, N.A. *Educação: uma lição de esperança*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo.
- CANDAUI, V.M. & LELIS, I.A. A Relação teoria e prática na formação do educador. In: *Tecnologia Educacional* 55(12). BNT, Rio de Janeiro, 1983.
- FUSARI, J.C. & CORTESE, M.P. Formação de professores a nível de 2º Grau. *Cadernos de Pesquisa*, (68), 1989.
- GATTI, B.A. A formação do professor de 1º grau. (texto mimeografado) 1988.
- GATTI, B.A. Alternativas Para a Formação de Professores: virando a própria mesa. In: SEMINÁRIO COOPERAÇÃO EDUCATIVA BRASIL\FRANÇA. (1992: Brasília). *Anais...* Brasília: UNB, 1992.
- GORGEN, P.L. Teoria e prática: problema básico da educação. In: RESENDE, A.M. (Org.). *Iniciação e prática às ciências da educação*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- LIBÂNEO, J.C. A unidade da didática e prática de ensino. In: V ENDIPE, Belo Horizonte, 1989.
- PIMENTA, S.G. *O Estágio na formação de professor: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.
- VASQUEZ, A.S. *Filosofia da Praxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CONSTRUTIVISMO E ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Solange Franci Raimundo Yaegashi*

RESUMO. Este artigo mostra algumas das dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos de 1ª e 2ª séries, em escrita e leitura. Tais dificuldades foram investigadas junto a 148 professores das séries iniciais do 1º Grau, em 29 escolas da Rede Estadual de Ensino da cidade de Maringá-PR. Concluiu-se que a maioria dos professores consideram que as dificuldades na escrita e na leitura, apresentadas no início da alfabetização, são comuns durante o processo de aprendizagem e representam uma forma de raciocínio da criança. Entretanto, em alguns casos, é necessário encaminhar os alunos com dificuldades para um atendimento especializado.

Palavras-chave: alfabetização, construtivismo, fracasso escolar, leitura, Psicopedagogia.

SOME REFLECTIONS ON CONSTRUCTIVISM AND THE EARLY STAGE OF LEARNING

ABSTRACT. This article discusses some difficulties detected in the writing and reading process of the early stage of learning through the investigation carried out with 148 primary school teachers in 29 public schools in the municipality of Maringá, State of Paraná, Brazil. The great majority of the teachers considered that these difficulties are common in the early stage of learning because of the children's process of thinking. In some cases, however, some students must be offered a special psychopedagogical assistance.

Key words: early stage of learning, constructivism, school failure, reading, writing, psychopedagogy.

* Departamento de Teoria e Prática da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondência para Solange Franci Raimundo Yaegashi.

Data de recebimento: 12/04/96.

Data de aceite: 07/08/96.

O ENSINO DA ARTE E DO DESENHO NO BRASIL

Aparecida Marcianinha Pinto*

RESUMO. Desde o Brasil colônia, o ensino do desenho não teve a devida valorização no currículo escolar. O mesmo era considerado um luxo reservado à elite. As atividades de caráter estético ligadas às artes visuais, no Brasil, tiveram pouco prestígio em comparação com a larga e profunda aceitação das atividades estéticas ligadas à literatura. Por isso, o presente estudo objetivou fazer uma exposição de idéias de Rui Barbosa sobre o tema e a análise do contexto histórico em que essas idéias apareceram.

Palavras-chave: arte, Brasil, desenho, educação, industrial, técnica.

THE TEACHING OF ART AND DRAWING IN BRAZIL

ABSTRACT. Since the colonial period, the teaching of drawing, in Brazil, has not received its due attention in the syllabus, once it was restricted to the elite. Aesthetic activities related to visual arts had little prestige when compared to the extensive reception of the literary ones. Therefore, the aim of the present article is to discuss Rui Barbosa's ideas on the theme and the analysis of the historical context in which they arose.

Key words: Brazil, art, drawing, education, industrial, technique.

INTRODUÇÃO

A economia brasileira, no período colonial, era fundada na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, acarretando implicações na organização do país em todos os aspectos. Uma delas foi a existência da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representada pela família patriarcal.

* Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondência para Aparecida Marcianinha Pinto.

Data de recebimento: 05/09/96.

Data de aceite: 28/02/97.

A família patriarcal favoreceu a importação de formas de pensamento e idéias dominantes da cultura medieval européia, propiciando à classe dominante, detentora do poder político e econômico, a detenção, também, dos bens culturais. É neste sentido que, num primeiro momento, o presente texto estuda e analisa a trajetória do ensino da arte no Brasil, mostrando os preconceitos que houve quanto a esse tipo de ensino e o porquê.

Num segundo momento, expõe a proposta de ensino de Rui Barbosa, expressa no discurso proferido no Liceu de Artes e Ofícios, que tem como base o ensino da arte e do desenho industrial.

OS PRECONCEITOS CONTRA A ARTE E O DESENHO

No Brasil colônia, e mesmo durante o Império e início da Primeira República, não se dava ao ensino da arte o devido valor; o mesmo era considerado um luxo reservado às classes sociais ricas. Isso se deve ao fato de que as atividades de caráter estético ligadas às artes visuais, no Brasil, tiveram pouco prestígio em comparação com a larga e profunda aceitação das atividades estéticas ligadas à literatura.

O grau de valoração das diferentes categorias profissionais dependia dos padrões estabelecidos pela classe dominante que, refletindo a influência da educação jesuítica, a qual moldou o espírito nacional, colocava no ápice de sua escala de valores as atividades de ordem literária, demonstrando acentuado preconceito contra as atividades manuais, com as quais as Artes Plásticas se identificavam pela natureza de seus instrumentos. (Barbosa, 1978:21)

Ou seja, era uma educação com as características da sociedade latifundiária e escravocrata, que a ação educativa da Companhia de Jesus ajudou a manter, através da reação contra o pensamento crítico, pelo apego a formas dogmáticas de pensamento, pelo retorno aos ideais escolásticos como método e como filosofia, pela apologia da autoridade da igreja e dos antigos e, principalmente, pela prática dos exercícios intelectuais objetivando robustecer a memória, capacitando o raciocínio para tecer comentários dos textos lidos.

Portanto, a maior preocupação da educação jesuítica eram as letras:

Humanistas por excelência, e os maiores de seu tempo, concentravam todo o seu esforço, do ponto de vista

intelectual, em desenvolver, nos seus discípulos, as atividades literárias e acadêmicas, que correspondiam, de resto, aos ideais de “homem culto” em Portugal, onde, como em toda a península ibérica, se encastelara o espírito da Idade Média e a educação dominada pelo clero, não visava por essa época senão a formar letrados eruditos. O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, toda a atividade modelada pela Metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação. (Azevedo, 1953:24)

Por conseguinte, a tradição da ação educativa dos jesuítas, com orientação humanística e abstrata que considerava o trabalho manual como trabalho de escravos, é uma explicação para a reação às atividades manuais, mecânicas e técnicas.

Essa reação ficou transparente com a vinda da Missão Francesa ao Brasil que tinha como meta organizar a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, de acordo com o projeto de seu idealizador, Lebreton¹, cujos objetivos eram técnicos e voltados para o ensino dos ofícios artísticos e mecânicos.

Contudo, o nome da instituição, por ocasião do funcionamento, já era Academia Imperial de Belas-Artes, refletindo a mudança de conteúdos e objetivos programáticos, passando a ter uma orientação simplesmente artística, restando à arte o caminho de símbolo de distinção e refinamento.

No Brasil, isso se expressou através do hábito implantado por D. João VI, mas transplantado da Europa, de incluir as Artes na educação dos príncipes:

Uma vez que a arte como criação, embora atividade manual, chegou a ser moderadamente aceita pela sociedade como símbolo de refinamento, quando praticada pelas classes

¹ Em março de 1816, chegaram ao Rio de Janeiro Joachin Lebreton, Jean-Baptiste Debret, Nicolas Antoine Taunay, Grandjean de Montigny, Auguste Marie Taunay, Charles Pradier, François Ovide, Sigismund Neukomm, Charles L. Levasseur, Louis S. Meunié, François Bonrepos, Jean Baptiste Level, Piliite, Fabre, Nicolas M. Enout, Loris J. Roy e seu filho Hippolyte e Pierre Dillon com o objetivo de fundar e pôr em funcionamento a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, instituição assim designada pelo decreto de 12 de agosto de 1816. Este grupo ficou conhecido como Missão Francesa.

abastadas para preencher as horas de lazer, acreditamos que, na realidade, o preconceito contra a atividade manual teve uma raiz mais profunda, isto é, o preconceito contra o trabalho, gerado pelo hábito português de viver de escravos. Dai o fato de o preconceito contra a Arte ter-se concentrado na Arte aplicada à indústria, na Arte como trabalho, durante as sete primeiras décadas do século XIX, quando um quarto da população do país era composta de escravos. (Barbosa, 1978:27)

Dessa forma, todas as atividades feitas para implementar o ensino da arte direcionada à indústria e à técnica viram-se fracassadas, como é o caso da Reforma da Academia de Belas Artes proposta por Araújo Porto Alegre, em 1855, cuja linguagem era sofisticada e, por isso, os velhos métodos mantinham o povo afastado.

Assim,

Somente com a abolição da escravatura iniciou-se o processo de respeitabilidade do trabalho manual. Isto coincidiu com a primeira etapa de nossa revolução industrial, que consistiu na substituição do trabalho físico pelo trabalho mecânico, invertendo os pólos preconceituais. (...)
Enfim, é sob o signo da argumentação para demonstrar e firmar, na Educação primária e secundária, a importância da Arte, ou melhor do Desenho como linguagem da técnica e da ciência, que se inicia o século XX. (Barbosa, 1978:30)

Essas são algumas das críticas à forma como o ensino do desenho foi encaminhado, vendo-se, aí, a necessidade de implantá-lo urgentemente, direcionando-o à arte industrial.

Essa questão toma corpo, no Brasil, na transição do Império para a República; período em que a classe média urbana avolumou-se, destacando-se, em especial, os segmentos dos intelectuais, jornalistas e escritores. Um deles foi Rui Barbosa.

Rui Barbosa nasceu na cidade de Salvador, Bahia, em 05 de novembro de 1849. Formado em direito, dedicou-se a diversas atividades, como: jornalista, político, escritor e, devido aos Pareceres sobre o ensino, é considerado um dos maiores pedagogistas brasileiros.

Os principais escritos de Rui Barbosa sobre a educação são os dois pareceres sobre a reforma do Ensino Secundário e Superior e Reforma do

Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública.

Os “Pareceres” se originaram do relatório da Comissão de Instrução composta por Rui Barbosa (relator) e mais dois deputados para estudo e análise do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, do Ministro Carlos Leôncio de Carvalho.

Na década de 1880, a economia pré-industrial brasileira caracterizava-se pela escassa densidade demográfica, baixa ocupação do solo, população concentrada no campo, dificuldades de transporte e comunicação, agricultura com sistema de monocultura e dependente do mercado externo, um mínimo de tecnologia, mão-de-obra mal remunerada (sendo uma grande parcela escrava), analfabetismo, condições sanitárias deficientes e ausência de mercado interno.

O que queremos salientar é que qualquer mudança na questão educacional implicava uma alta na taxa de investimento no setor, com recursos que seriam retirados desse quadro pré-industrial, e em alterações estruturais nos demais aspectos da atividade econômica.

Portanto,

Rui Barbosa percebeu claramente os dois desafios, ao propugnar o aumento dos investimentos estatais na educação popular e ao defender uma reforma de ensino no bojo de um processo modernizador mais amplo da sociedade brasileira, que criasse, indissociavelmente, um novo homo economicus, outra face de um novo homo politicus. (Wehling, 1987:135).

A proposta de ação pedagógica de Rui Barbosa, através de sua atuação no Parlamento ou no Ministério, é uma das formas apresentadas de modernização que existem na década de 1880, no Brasil.

A modernização das relações capitalistas de produção expressaram-se através da abolição da escravatura, da imigração estrangeira, do trabalho livre, da colonização das terras, do aumento do meio circulante, da organização de um sistema de créditos à grande lavoura, do casamento civil e da liberdade religiosa, entre outros.

Portanto, a crise e decadência do regime monárquico são reflexos das crises econômicas continuadas que se agravaram após a Guerra do Paraguai.

Assim,

... o primeiro grande salto que se deu na evolução do capitalismo no Brasil é antes de natureza sociocultural que

econômica. (...). Surgia, em suma, um novo estilo de vida; e este requeria, por sua vez, que a sociedade brasileira se adaptasse, internamente, à existência e à expansão de uma economia de mercado. (Fernandes, 1981:77)

Desse modo, pode-se dizer que há duas linhas de desenvolvimento do capitalismo no Brasil: a primeira é o sentido dado à própria colonização que se prende aos desígnios do capitalismo comercial, ou seja, o senhor agrário que possuía uma posição marginal e é convertido em agente de transações econômicas.

Com a autonomia política, a camada senhorial consegue uma relativa autonomia econômica, mas não a utiliza no plano puramente econômico e sim conduz essa autonomia para dentro da economia agrária.

A outra linha originou-se da autonomização política e das tendências históricas que ela engendrou, de criação de uma economia, de um Estado e de uma sociedade nacionais, sob modelos institucionais tomados da civilização ocidental moderna. (Id., 1981:81).

Ou seja, com a autonomia política, os ideais giravam em torno da reprodução, no Brasil, da ordem econômica das nações desenvolvidas, que exerciam influência econômica, cultural, política e diplomática sobre o país.

Posteriormente, devido à expansão do mercado interno e ao surgimento de condições favoráveis ao aparecimento de tendências de crescimento econômico auto-sustentado, o espírito burguês se torna livre das ramificações internas do capitalismo comercial e dá início ao processo de autonomia econômica real.

Ocorreu que, no período, as relações econômicas com o exterior eram mais importantes que as relações econômicas internas. Florestan afirma: “Um país cuja economia se especializa na produção agrícola e obtém os excedentes de que precisa por meio da exportação depende do mercado externo e possui um mercado interno forçosamente débil.” (Id., p. 87).

Portanto, a situação do mercado se configura a partir de certos elementos socioeconômicos, que, no caso brasileiro, são os seguintes:

- a) predomínio da exportação;
- b) importação como forma de corrigir a especialização na produção agrícola;
- c) dependência em face do exterior para formar e aplicar o excedente econômico.

Ou seja, mesmo sendo a economia organizada internamente, produzia para o mercado externo e consumia os produtos deste mercado externo.

Portanto, o desenvolvimento do capitalismo foi desencadeado numa economia colonial, periférica ou dependente, pois, no Brasil, não havia condições para implementar-se modelos econômicos dos países desenvolvidos, as chamadas economias centrais.

Rui percebeu a necessidade de se implantar a indústria, não ficando o país apenas no setor agrícola; afirmou que uma nação só é rica e civilizada quando todos os setores da produção estão plenamente desenvolvidos, o que não era o caso do Brasil naquele momento.

Não se deve, segundo seu raciocínio, conceber a riqueza de uma nação unicamente a partir do desenvolvimento daqueles setores que, devido ao clima e às condições sociais, seriam os mais produtivos.

Ao defender a industrialização do país, o desenvolvimento da indústria, defende também uma proposta de educação, pois o desenvolvimento, acreditava, deveria assentar-se numa imediata intensificação dos serviços educacionais, considerando-os como investimentos, mesmo que isso significasse sacrifícios que o país fizesse para tal fim.

Seu conhecimento da totalidade, ou seja, do movimento do capital em nível mundial, cuja consciência de totalidade tinha raízes na base material, lhe dava a convicção de que só a industrialização do país, aumentando o nível de produção e remunerando melhor o esforço do povo, criaria a riqueza nacional capaz de elevá-lo à altura de uma grande potência e à solução dos seus variados e complexos problemas.

Como a estrutura econômica do país não oferecia à massa populacional perspectiva de progresso material e cultural, pois, além de iletrada, permanecia atrasada em seus meios e processos de trabalho, Rui entendia ser necessário educá-la para que ajudasse no progresso da nação e, em contrapartida, criando as indústrias, haveria trabalho para todos.

As estatísticas de 1880 denunciavam que, na região de Campos, sobre uma população livre de cerca de 56 mil habitantes, havia um total de 16 mil indivíduos sem profissão definida, ou seja, 32% dos habitantes; a de 1882 revelava que nas seis maiores Províncias - Rio de Janeiro, Minas, São Paulo, Bahia, Pernambuco e Ceará - a relação entre a massa de trabalhadores e desocupados, de 13 a 45 anos, era de 1.434.170 trabalhadores livres; 650.540 escravos de lavoura e 2.882.583 sem profissão definida, ou seja, mais de 50% do total.

Essas condições impediam o desenvolvimento, segundo sua ótica, e convinham às nações avançadas, que acreditavam que o progresso em países atrasados era possível quando houvesse sobra de progresso e de capital em regiões adiantadas.

Às nações adiantadas, restava o Brasil conceder garantias e facilidades, como as concessões, que, ao final, era o mesmo que dar o objeto concedido, como a riqueza do subsolo, minas, trechos do território nacional, e, ainda as seguranças de juros, de renda das alfândegas etc.

O Brasil estava impossibilitado e entregue à iniciativa do empreendedor estrangeiro, ao qual deviam ser concedidas vantagens financeiras, econômicas e até políticas.

Tendo consciência dessa situação, pretendeu Rui formular, com dados colhidos na realidade, uma política econômica e financeira que viesse aos interesses nacionais e os salvaguardasse; uma política que libertasse o Brasil da condição de exclusivo consumidor de produtos industriais.

Nesse sentido, com o intuito de atingir o desenvolvimento dos países desenvolvidos, apontou as direções didáticas e pedagógicas para a reorganização de um sistema de educação que atendesse às reais necessidades do país e que deveria acompanhar mais rapidamente o progresso tecnológico e industrial das nações mais desenvolvidas.

Um importante escrito do autor sobre a educação é o discurso pronunciado no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, em novembro de 1882. O discurso consiste em ensaio sobre a importância do desenho no campo do artesanato e da produção industrial, bem como da influência que o ensino artístico em geral tem na formação do homem.

Nesse discurso, Rui Barbosa mostrou a importância da arte e, principalmente, do desenho industrial para o progresso do país. Descreveu o Liceu como sendo uma instituição parecida com as que permitiram às nações européias seu desenvolvimento econômico.

Rui começou o discurso afirmando que a idéia da criação do Lyceu foi o mesmo que criar para o país um mundo novo. “Esta idéia tem uma história e a própria idéia,” afirma ele, “é uma loucura sublime, pois ela surgiu entre o descrédito e teve que lutar e muito para conseguir concretizar-se.”

Os defensores da criação do Lyceu reivindicaram ajuda aos ministros, que acolheram a idéia, indiferentes, e ofereceram uma ajuda de três contos de réis que, segundo ele, não era nada: “Graças a essa vergonha,

mercê de cidadãos sem luz e de governo sem providência, a sua lâmpada chegou a apagar-se temporariamente para o povo.” (Barbosa, 1923:72)

Afirmou que, felizmente, o movimento a favor da fundação do Lyceu não deixou que a idéia morresse. Idéia que não surgira do nada e sim do interesse das classes governadas, que reagiram em favor da democracia e o “Lyceu de Artes e Offícios é a encarnação mais eficaz e completa desse movimento”. (Id., p.73)

O Lyceu para Rui, era uma visão utópica que se tornou real e seria o futuro do país. A qualidade e a hombridade dos estadistas brasileiros poderiam ser medidas pela atenção que dispensassem ao Lyceu:

Porque o Lyceu encerra em si a fórmula mais precisa da educação popular, e a educação real do povo é a educação da Nação. Essa fórmula tem dois termos capitaes: a educação pela arte e a educação pela mulher. (Id., p.73)

Vê-se, assim, a importância que Rui conferiu ao ensino da arte que deveria ser ministrado ao povo, como também a importância que atribuiu à educação do sexo feminino.

Argumentou que o estudo da arte como arte aplicada não existia antes do século XVIII. Antes, o aspirante a artista procurava os ateliês para desenvolver sua intuição, o estilo “e o público e o operário eram ignorados pela arte.” (Id., p.74)

Fica claro a importância que o autor atribui ao ensino da arte, mas não a uns poucos indivíduos e sim a todos, inclusive aos operários. Afirmou que a Exposição de Londres, em 1851, mostrou ao mundo a importância da arte:

Ella fez pela arte, entre os ingleses, o que Sócrates fizera pela filosofia, quando a trouxe dos numes aos homens: ensinou ao povo britannico que a deusa pode habitar sob o tecto de qualquer familia, como num palacio veneziano. (Id., 1923:75)

Ou seja, da mesma forma que não só os deuses e os gênios podiam filosofar e sim todo e qualquer indivíduo, assim também acontecia com a arte; ela pode ser praticada por todos os indivíduos e não só por alguns.

Afirmou ainda que a Exposição de 1851 foi a forma que a Inglaterra encontrou para sair da crise, pois a crise advinha do *desleixo do ensino do desenho*:

O governo viu-o; o governo creu-o; o governo proclamou; o governo estabeleceu que, para a reabilitação da postedade

ferida de Albion, só havia um meio: a reforma radical do ensino do desenho em todas as escolas. (Id., p. 76)

O autor apologizou a iniciativa do governo inglês, asseverando que não fizera promessas e sim já colocara em prática as reformas, pois as mesmas eram para o bem público, cuja maior expressão era a construção do Instituto de South Kensington. Afirmou que isto foi um remédio; um exemplo que foi seguido pela Áustria, França, Estados Unidos e Alemanha. “Hoje o ensino popular do desenho, que em si encerra a chave de todas as questões e de todos os destinos no domínio da arte, é, entre todas as nações cultas, um facto total ou parcialmente consumado.” (Id., p. 78)

Rui, fundamentado nas obras de Froebel e de Spencer, afirmou que o desenho é uma das habilidades mais valorizadas no século XIX; assim, adotando o ponto de vista destes autores, prescreveu esse tipo de ensino para o país.

A capacidade que os autores conferem ao desenho demonstra a função social da educação, isto é, a tarefa de desenvolver habilidades necessárias ao trabalho, preparando e formando indivíduos capazes de participarem ativamente na economia.

A valorização do desenho também expressa a concepção de ciência presente no período, que é um saber aplicado às necessidades do trabalho, solucionando problemas práticos, já que o mesmo é concebido como alicerce da instrução industrial.

Essa habilidade perde a função de ser apenas arte e adquire o caráter de técnica, como forma de produzir riquezas; assim, a proposta de colocá-lo como atividade nuclear da instrução, base sobre a qual se assentariam os demais conteúdos.

Ao fazer a proposta do desenho como conteúdo escolar, Rui descreveu as medidas adotadas pelos demais países da Europa e pela maioria dos Estados americanos que comprovaram a geração de riquezas por meio da sofisticação de técnicas industriais que permitiram o avanço na produção de mercadorias.

... para demonstrar que a intelligencia e a educação constituem o mais alto de todos os valores commerciaes, a nascente mais caudalosa de riqueza, a condição fundamental de toda a prosperidade. (Id., p.80)

Essa é a educação que Rui quis para o Brasil; demonstra-se, aqui, a importância que o autor atribuiu à educação bem como ao Lyceu de Artes

e Offícios, pois, através dos estudos ali ministrados, como o desenho Industrial, o país se encaminharia para um novo tempo, para o progresso.

Através da exposição sobre a importância do desenho, Rui deixou entrever seu projeto de modernização da sociedade, evidenciando-se a tentativa de substituição das atividades ligadas à agricultura pelas industriais, cabendo à escola a função propulsora das mudanças.

Pode-se inferir da análise do texto que, para Rui, a inclusão do desenho nas escolas viabilizaria o surgimento da classe trabalhadora qualificada; até mesmo, que a inexistência de atividade industrial se deve ao fato de não termos quem faça os projetos necessários à produção das próprias máquinas.

O desenho teria a tarefa de encaminhar a nação à riqueza:

Que agente é esse, capaz de operar no mundo, sem a perda de uma gota de sangue, essas transformações incalculáveis, prosperar ou empobrecer Estados, vestir ou despir aos povos o manto da opulência comercial? “O desenho”, senhores, unicamente essa modesta e amável disciplina, pacificadora, comunicativa e afectuosa entre todas: o desenho professado às crianças e aos adultos, desde o “Kindergarten” até à Universidade, como base obrigatória na educação de todas as camadas sociais. “Um quarto de século” bastou-lhe, para revolucionar assim as idéias, e produzir, na face das maiores nações, essas estupendas mudanças. (Id., p.82)

Nessa passagem, o autor esclarece sua proposta para o desenvolvimento do país: ministrar o ensino do desenho a todos, crianças e adultos, desde o jardim ao curso superior; pois, desta forma, provocar-se-ia uma mudança nas idéias, a exemplo das demais nações e, em consequência da mudança das idéias, haveria as demais transformações. Neste período, afirma, ser civilizado é estar por dentro da arte.

De acordo com Rui, o desenho embeleza a utilidade, mas também é uma habilidade democrática, pois não depende da riqueza, do nascimento, sendo expressão do homem médio, do trabalhador. Ele não se restringe a poucos como a arte, que tem um fim em si mesma, mas dissemina-se entre todos por meio da beleza dos objetos criados industrialmente.

Entretanto, também afirmou:

Nem o fim da educação contemporânea pela arte é promover individualidades extraordinárias, mas educar estheticamente a

massa geral das populações, formando, a um tempo, o consumidor e o productor, determinando simultaneamente a oferta e a procura nas indústrias do gosto. A faculdade de sentir, admirar e gozar o bello existe virtualmente em todas as almas; é, em todos nós, apenas questão de cultivo. (Id., p. 83)

Afirmou Rui que todos os indivíduos possuem a veia artística, faltando apenas ser desenvolvida, cultivada. Creu na possibilidade de se educar toda a população do país para esse gosto pela arte, favorecendo tanto a produção da arte como o consumidor da arte. Isto no sentido de que tudo o que é feito pela mãos dos homens traz um toque pessoal; se o indivíduo estudar, se tornar culto, melhor vai pôr nos objetos que faz a sua arte:

O contato de um povo educado há de gravar em todas as coisas, ainda nas de menos estima, o sello artístico da sua originalidade. Nos objetos mais familiares a importância da mão d'obra sobreexcede incomparavelmente o preço do material: a cada um o seu caracter de belleza propria, em que a orientação do gosto se allie à conveniência prática do seu destino. (Barbosa, 1923:85)

Reafirmou, aqui, a posição de que gostar do belo, da arte, não é privilégio de indivíduos ricos, mas condição de todos, pois depende das relações desses indivíduos com o mundo externo, e disso faz parte a classe trabalhadora.

A arte defendida por Rui e que deve ser ministrada a todos é:

... aquella que dignifica as necessidades mais habituaes da nossa passagem pela terra; que irradia sobre todos os momentos da nossa vida; que se dedica à felicidade da maioria dos homens: a arte applicada (...). Entre a arte alliada à cultura industrial e as bellas artes, não ha distinção substancial, não há divisória insuperável, não há heterogeneidade. (Id., p.85)

Viu a arte como homogênea, sem distinção entre os ramos e sim entre os papéis de uma e outra, ou seja, as belas artes existem para efeitos superiores, “é o fim de si mesma, paira independente nas regiões do ideal” (86). Além do que, as artes industriais distribuem a beleza a todos, pois estão no cotidiano dos indivíduos através dos objetos que usam.

Eis a arte aplicada. E como um talismã a sua influência: improvisa, nos Estados que a esposam, a mais deslumbrante opulência; exerce, nos concursos internacionais da indústria, a mais irresistível das fascinações; cria a independência e a dignidade das classes operárias... (Id., p.87)

Novamente, a afirmação de que as artes industriais possibilitam o enriquecimento das nações que a desenvolvem na sua população, tanto proporciona a riqueza do país, quanto a dos seus trabalhadores. Reafirmou também a importância das artes para o sexo feminino, pois torna as mulheres dóceis, amáveis e angelicais.

Na Idade Média, afirmou Rui, praticar a arte era um privilégio da nobreza; os desafortunados, os trabalhadores não a praticavam, nem a ela tinham acesso. Isso, segundo ele, é o que levou muitos Estados à ruína. Assim, está na hora de socializar o ensino da arte a todos, sem distinção, inclusive dos humildes e pobres.

“Levar a arte a todos e revitalizar o Estado e a população é sair da escuridão, pois o país está obscuro.” Afirma que o “Estado até hoje procurou saída para as crises através de dívidas e tributação; as verbas aplicadas na educação são migalhas,” pois:

Não é a terra, nem o numerário, o que constitue a riqueza das nações, mas a intelligencia do homem; eis a lei fundamental da verdadeira sciencia das finanças. (Id., p.95)

Portanto, afirmou que, se o estado financiasse a educação, desenvolvendo a inteligência dos homens, os problemas financeiros do país seriam solucionados.

Acrescentou que a indústria também reclama da crise, mas ela não vê a solução no incentivo à educação. Criticou a indústria, assegurando que a mesma opta pela teoria protecionista e que esta teoria beneficia apenas os produtores indígenas.

Cita o Ministro austríaco Scharz Semborn, que afirmava que, para vencer, é preciso dinheiro; Rui o contrariou, afirmando:

Ora, para mim, tenho a falta de instrução como a raiz de todos os males que há na terra; e não vejo outro meio de debelá-la senão três coisas: primeiro, instrução; segundo, instrução; terceiro, muito mais instrução. A solução do problema é esta; criar a educação industrial. (Id., p.97)

Entendendo ser a carência educacional a causa da crise do país, Rui propôs a educação industrial. O país é essencialmente agrícola, falta apenas desenvolver a indústria para trabalhar os produtos nacionais.

Através da educação, forma-se a mão-de-obra, sobretudo artística, necessária ao país para não ter que pagar mão-de-obra estrangeira.

Argumentou que o Brasil possui todas as condições e características como nenhum outro país para ser altamente industrializado; possui matéria-prima abundante e de qualidade, e que, na época contemporânea, não se separa a indústria da agricultura.

Rui levantou as seguintes questões: como aproveitar os recursos naturais que são a base da riqueza nacional? E como industrializar todos os produtos dando-lhes maior valor, trabalhando-os com arte e técnica?

... o problema não tem solução possível, a não ser o que lhe dá o Lyceu de Artes e Offícios. Criar a indústria é organizar a sua educação. Favorecer a indústria é preparar a intelligencia, o sentimento e a mão do industrial para emular, na superioridade do trabalho, com a produção similar dos outros Estados. (Id., p.99)

Ou seja, através da educação ministrada no Lyceu, preparar-se-ia o pessoal qualificado para trabalhar nas indústrias, produzindo artefatos, produtos com a mesma qualidade dos oriundos dos outros países.

Para isso, afirmou Rui, seria preciso que o ensino do desenho e da modelação fossem incluídos obrigatoriamente nos currículos escolares de todo o país, dando, conseqüentemente, início à história da indústria e da arte.

Argumentou que falta os políticos darem a devida atenção a esses assuntos mais sérios e urgentes, pois,

Semear o desenho (...), nas escolas primárias, abrir-lhe escolas especiaes, fundar para os operários cursos nocturnos desse genero, assegurar-lhes vasto espaço no programa das escolas normaes, reconhecer ao seu professorado a dignidade... (Id., p.100)

Novamente, a afirmação da necessidade de se expandir o ensino do desenho, acrescentando a defesa da classe do magistério; pregou a necessidade de se criar uma escola superior de arte aplicada para a formação de professores capazes e que essas não são as reivindicações para o futuro, e sim, para o momento.

Depois que essas reivindicações forem satisfeitas, segundo Rui, restará lutar contra o espírito pedagógico presente na educação nacional. Ou seja, criticou a pedagogia tradicional, dizendo que o ensino do desenho é importante, mas deverá ser ministrado sob outra concepção: “O desenho não é o producto de fantasia ociosa, mas o estudado fruto da observação acumulada. Sem observação, sem experiência, não há desenho. Elle tem a sua coordenação scientifica...” (Id., p.101)

Nessa passagem, reafirmou a necessidade da experiência, ou seja, propôs o método indutivo. É a defesa de uma nova pedagogia que parte da observação, da experiência. Afirmou a necessidade do ensino do desenho com embasamento científico.

O indivíduo, para ir à prática do desenho, precisa ter a teoria, saber a geometria; saber modelo plano para entender o modelo em relevo, a perspectiva, forma e cor, etc.

Além de proporcionar o embelezamento dos objetos úteis que são usados no cotidiano,

... a educação industrial representa um dos auxiliares mais eficazes no nivelamento crescente das distinções de classes entre os homens, não deprimindo as superioridades reais, mas destruindo as inferioridades artificiais, que alongam dessa eminencia as camadas laboriosas do povo, isto é, elevando a um plano cada vez mais alto a acção e o pensamento do operario (...). Inculca ao individuo hábitos sérios de observação, de disciplina mental, de applicação racional das nossas faculdades praticas (...), propagando a fraternidade entre todas as classes, aniquilando todas as concepções de casta e estabelecendo realmente entre todos os homens a igualdade moral, impossivel sem o desenvolvimento symetrico de todas as aptidões humanas no individuo e na comunidade. (Id., p. 103 e 104)

Aqui, o autor expôs, novamente, o que entendia ser a grande missão agora da educação industrial: igualizar as classes sociais, desenvolver hábitos de observação, promover a fraternidade entre os homens.

Tudo isto seria possível, afirmou, após todos os indivíduos terem desenvolvido suas capacidades humanas; se a educação industrial as desenvolver, o resto vem por acréscimo.

Acrescentou que a democracia não existe no país, porque as classes populares não participam do governo, visto que não têm acesso à educação, mas,

“(…) o ensino industrial (…), inaugurará a iniciação dellas na obra política do Estado. (…), a arte é a mais poderosa propagadora de paz.” (Id., p.104)

Acrescentou, ainda, que, além de todos esses benefícios da cultura artística, aumentariam o contingente dos apreciadores, havendo a expansão do mercado,

... a instrução nos assumptos de arte, insinuada em todas as escolas, cria em cada individuo a necessidade irresistível de consumir esse genero de productos; da outra, esses meios multiplos de contacto entre o artista e o tribunal da opinião abrem aos trabalhos de valor vehiculos innumeraveis para a reputação e a fortuna. (Id., p.106)

Além de aumentar o número de apreciadores e expandir o mercado, o artista consegue a fama e a riqueza, pois o trabalho do artista já não fica só na tela, desenho ou escultura; pode multiplicar seu trabalho pela gravura, litografia, moldagem etc. Não há mais lugar para a originalidade, nem mais a arte pode ser privilégio de alguns; todos devem ter acesso a ela.

CONCLUSÃO

Pode-se afirmar que os preconceitos contra a arte e o desenho, no Brasil, tiveram como causa principal o encaminhamento dado pelos jesuítas à educação. A tradição da ação educativa dos jesuítas, com a orientação humanística e abstrata, considerava o trabalho manual como trabalho de escravos, o que explica a reação às atividades manuais, mecânicas e técnicas.

No entanto, com as transformações econômicas pelas quais o país passava, na transição do Império para a República, a classe média urbana avolumou-se, destacando-se, em especial, a classe dos intelectuais, jornalistas e escritores.

Rui Barbosa, vivendo nesse contexto e como elemento típico da elite intelectual da época, foi um dos que mais se empenharam pela luta transformadora.

Através da exposição sobre a importância do desenho, Rui deixou entrever seu projeto de modernização da sociedade, evidenciando-se a tentativa de substituição das atividades ligadas à agricultura pelas industriais, cabendo à escola a função propulsora das mudanças.

A capacidade que o autor conferiu ao desenho demonstra a função social da educação, isto é, a tarefa de desenvolver habilidades necessárias ao trabalho, preparando e formando indivíduos capazes de participarem ativamente da economia.

A valorização do desenho também expressa a concepção de ciência presente no período, que é um saber aplicado às necessidades do trabalho, solucionando problemas práticos, já que o mesmo é concebido como alicerce da instrução industrial.

Essa habilidade perde a função de ser apenas arte e adquire o caráter de técnica, como forma de produzir riquezas. Daí, a proposta de colocá-la como atividade nuclear da instrução, base sobre a qual se assentariam os demais conteúdos.

De acordo com Rui, o desenho embeleza a utilidade, mas também é uma utilidade democrática, pois não depende da riqueza, do nascimento, sendo expressão do homem médio, do trabalhador. Ele não se restringe a poucos como a arte, que tem um fim em si mesma, mas dissemina-se entre todos por meio da beleza dos objetos criados industrialmente.

A proposta de Rui identifica-se com as necessidades urgentes de um ensino mais objetivo, de acordo com o progresso das ciências, das técnicas e das artes.

Propondo um ensino prático, profissionalizante, com base na arte e no desenho industrial, com ênfase na realidade, estava questionando o ensino ministrado nas escolas, que era verbalista e dando apenas cultura geral, distante da realidade; portanto, propunha um ensino voltado aos fatos e à realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, I. *Vocação pedagógica de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1959.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. São Paulo, Melhoramentos, 1953. v.11.
- BARBOSA, A.T.B. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BARBOSA, R. *Obras completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. v.10, t.1.
- BARBOSA, R. *Obras completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. v.18.
- BARBOSA, R. Lyceu de Artes e Offícios, In: *Orações do apóstolo*. Rio de Janeiro: Revista de Língua Portuguesa, 1923.

- BARRIGUELLI, J.C. *O pensamento político da classe dominante paulista: 1873-1928*. São Carlos: UFSCAR, Arquivo de História Contemporânea. 1986.
- BARRIGUELLI, J.C. *Subsídios à história das lutas no campo em São Paulo (1870-1956)*. São Carlos: UFSCAR, Arquivo de História Contemporânea. 1981.
- CALKINS, A. *Primeiras lições de coisas: manual do ensino elementar para uso de pais e professores*: Trad. Rui Barbosa, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.
- CARONE, E. *O pensamento industrial no Brasil*. São Paulo: Difel, 1977.
- FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- LOURENÇO FILHO, M.B. *A pedagogia de Rui Barbosa*. São Paulo: Melhoramentos, s.d.
- LUZ, N.V. *A luta pela industrialização no Brasil: 1808 a 1930*. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.
- MOACYR, P. *A instrução e as províncias (subsídios para a história de educação no Brasil) 1834-1889*. Das Amazonas às Alagoas, 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.
- MOACYR, P. *A instrução e o Império. (Subsídios para a história da educação no Brasil) 1850 - 1887*. Reformas do Ensino, 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.
- MOACYR, P. *A instrução e as províncias. (Subsídios para a história da educação no Brasil) 1834 - 1889*. Do Espírito Santo à Goiás, 3. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.
- NERY, F. *Rui Barbosa: ensaio biográfico*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, Casa de Rui Barbosa, 1955.
- NOGUEIRA, R. *História de Rui Barbosa*. Salvador: Livraria Progresso, 1957.
- VIZENTINI, P.G.F. *Os liberais e a crise da República Velha*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- WEHLING, M.J.M.C.M. *A educação para a cidadania do pensamento liberal brasileiro: o caso de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro, 1983. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Gama Filho.

ESCOLA DE QUALIDADE: O CONTROLE SOCIAL ATRAVÉS DO DISCURSO LIBERAL

Edmilson Wantuil Freitas de Souza*

RESUMO. Entendendo que a *Escola de Qualidade*, conforme exposta na obras de Cosete Ramos, expressa os *interesses* da economia neste atual estágio de globalização e informatização da produção, o presente artigo pretende mostrar como a contradição que emana do nível econômico - fruto das condições desiguais entre os homens - se apresenta de forma dissimulada na proposta supostamente nova. Em face desse antagonismo que se enraíza na realidade material, aponta que ela aprisiona quando promete liberdade; limita quando busca uma visão holística do homem; aliena e submete quando prega a autonomia do indivíduo. O enfoque particular sobre a escola perde a dimensão histórica e social da instituição. A fragmentação do *corpo social* em indivíduos retira do homem o papel de agente histórico, tornando-o mero apêndice da realidade posta.

Palavras-chave: qualidade total, globalização, fragmentação, poder, controle.

QUALITY SCHOOL: SOCIAL CONTROL THROUGH LIBERAL DISCOURSE

ABSTRACT. Understanding that the *Quality School*, as it appears in the works of Cosete Ramos, reveals the economic *interests* in the current stage of production computerization and globalization, the present article intends to demonstrate how the contradiction originating from the economic level - the outcome of the unequal human conditions - appears dissimulatedly in the supposedly new proposal. In view of this antagonism deep-rooted in the material reality, it is emphasized in this article that it imprisons when promising freedom, it restricts when seeking a holistic view of man, and it alienates and subjects when preaching autonomy for the individual. The fragmentation of the social body into individuals takes from man his role as a historical agent making him a mere appendix of the given reality.

* Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondência para Edmilson Wantuil Freitas de Souza.

Data de recebimento: 26/09/96.

Data de aceite: 27/02/97.

Key words: total quality, globalization, fragmentation, power, control.

INTRODUÇÃO

*“Guerra é Paz
Liberdade é Escravidão
Ignorância é Força”¹*

Aparentemente desprovido de caráter político e elegendo como meta a *melhoria* do ensino através da transformação *isolada* do “organismo” escolar - ao velho modo positivista de compartimentar os fatos - o *discurso* da Qualidade Total migra do espaço empresarial para a educação, prometendo resolver todas as mazelas do setor. Organização ágil e eficiente, profissionais mais competentes, novos métodos administrativos e pedagógicos (onde a *liberdade individual* é o eixo central) são os ingredientes que, segundo essa *corrente*, vão produzir a educação e o aluno exigidos pela sociedade (capitalista) moderna. A mudança no *interior* de cada escola - sustentam os teóricos da “filosofia da qualidade” - irá revolucionar toda a educação brasileira.

A ênfase exagerada em aspectos isolados - tanto da instituição como dos membros desta: diretor, professor e aluno - mostra uma concepção que desresponsabiliza o Estado e transfere à sociedade a *tarefa* de manter a educação. Aliado a isso, o uso de conceitos, idéias e jargões de trânsito comum no meio empresarial deixa explícito o compromisso dessa “filosofia” com certa tendência econômica que prega a privatização de serviços essenciais - como o ensino e a saúde - e elege a lógica de mercado como a *única* capaz de sanar os problemas nacionais, eliminando o desemprego, a miséria e até a ignorância.

Uma autora tem revelado bem as bases desses pensamentos obtendo grande penetração, especialmente no Paraná. Cosete Ramos com sua trilogia - *Excelência na educação; A escola de qualidade total, Pedagogia da qualidade total e Sala de aula de qualidade total* - é expressão fiel do *marketing* agressivo que essa *tendência* usa para massificar sua *lógica de mercado* e arrebanhar adeptos entre membros insatisfeitos da sociedade. Na apresentação do primeiro livro de Cosete Ramos, Ecilda Ramos de Souza (ela se identifica como aluna, professora, diretora, mãe e cidadã) resume o *problema* da educação brasileira:

¹ Os três lemas apregoados pelo *Ministério da Verdade* na fictícia sociedade descrita por George Orwell, em sua obra 1984.

“Trava-se na escola, neste final de século, um duelo de morte entre a excelência e a mediocridade”.

De um lado, segundo Ramos de Souza, encontra-se “uma maioria silenciosa e incompetente de professores, diretores e alunos (...) criadores da estagnação e do retrocesso”, enquanto de outro está “uma pequena minoria” que “luta pelo aperfeiçoamento e a melhoria contínua dos métodos, processos e técnicas de ensino-aprendizagem, na convicção de que a batalha do futuro se perde ou se ganha em cada sala de aula deste País”. O *diagnóstico* e a *receita* afirmam que a *doença* e a *cura* situam-se no âmbito isolado da escola, reduzindo a crise a uma *briga* entre *indivíduos* incompetentes e outros bem-intencionados.

Pela penetração que o discurso, do qual Cosete Ramos é representante, alcança na sociedade brasileira, tornam-se necessárias investigações que desnudem o *tipo* de compromisso que a “filosofia da Qualidade Total” mantém com a atual ordem econômica, assentada no lucro, na concentração de riquezas e, por isso mesmo, na desigualdade social. Tal análise quer mostrar que, sob a neutralidade aparente da “Escola de Qualidade”, existe um *projeto* de manutenção dessa sociedade e que seu insistente discurso pelo novo é, no fundo, um velho *artifício* do atual modelo econômico para tentar resolver as crises sem sanar os profundos problemas sociais que lhes são inerentes.

A escolha das obras dessa autora pode ser justificada ainda pelo espaço ocupado por Cosete Ramos na esfera governamental² e por sua influência no setor educacional. Essa penetração pode ser detectada no Paraná, onde suas idéias encontram ressonâncias não apenas em instituições isoladas, mas também em projetos do próprio governo³. Mais do que criticar as *idéias* da autora, trata-se de explicitar que elas são expressão de determinados interesses, hoje hegemônicos, aos quais se opõem aqueles que lutam por uma educação engajada com a superação das reais condições geradoras de miséria e ignorância.

² Ela integra a equipe do Núcleo Central da Qualidade e Produtividade do Ministério da Educação. Também é doutora em educação pela Universidade da Flórida (EUA).

³ Exemplo disso é o programa denominado “Seminário de Educação Avançada”, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação, na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu. O treinamento dura seis dias com jornadas diárias que vão das 6h às 23 h. O programa chega a reunir em torno de mil pessoas por semana e até junho de 1996 tinha sido levado a aproximadamente nove mil pessoas. Segundo divulgou a imprensa, o tal *evento* é um *pacote* adquirido pelo Governo, de uma firma privada, especializada na reciclagem de executivos de grandes empresas - portanto, pessoas do setor privado, sem vínculo com a educação.

A “ESCOLA DE QUALIDADE”

A despeito de pequenas variações, as três obras de Cosete Ramos reiteram uma mesma proposta: transpor à educação o modelo de gerenciamento das empresas modernas. Assim, tomando para análise seu primeiro livro (*Excelência na educação; A escola de qualidade total*) também se terá apreendido a idéia essencial que, explícita ou implicitamente, está presente nos demais. Mas as outras obras também serão referidas na medida em que acrescentem aspectos relevantes à discussão. De início, é importante salientar o formato *light* dos textos, “arejados” com fotos ou desenhos de *pessoas felizes* ou, nas partes mais técnicas, com gráficos que *sistematizam e delimitam* a idéia.

A autora é honesta ao revelar que aplica os princípios organizacionais à educação. Nas primeiras páginas, recorre a um texto de Juracy Marques, onde esta relata como seria o início do processo de implantação da Qualidade Total, numa dada escola. A “história” vem na forma de diálogo - protocolo ao qual também a autora do livro recorre com frequência. Ela cita como “antecedentes significativos” que o proponente da mudança “participou como administrador, desde o ano anterior, em alguns congressos e seminários, na área de Desenvolvimento de Recursos Humanos”, onde conheceu o Método Deming, o mesmo usado por Cosete Ramos.

Citando o Japão como prova de que através de um novo gerenciamento é possível transformar a sociedade, Cosete Ramos justifica a aplicação desses princípios na educação porque “na escola estão presentes os mesmos elementos fundamentais encontrados em qualquer instituição” (p.12). Omite, porém, que empresas produzem *mercadorias* para serem vendidas e gerarem lucros ao empresário, enquanto a educação, pelo menos em tese, sempre se comprometeu com a formação do cidadão, em sentido amplo, para a vida.

Com o primeiro dos 14 pontos do Método Deming, Cosete Ramos define que qualidade é “o atendimento dos interesses, desejos e necessidades do cliente” (p.17) deixando claro ser esse um critério que visa prioritariamente o *indivíduo*, seja aluno ou outro membro do grupo social. A qualidade, portanto, depende da capacidade de ajuste da escola “às necessidades particulares dos seus Clientes-Alunos” e de “respostas mais ágeis e adequadas às solicitações do grupo social ao qual lhe compete servir” (p.17). A autora, portanto, se compromete com o *particular* em detrimento do *coletivo*.

A “constância de propósito”, segundo o Método, mantém a unidade e cria as condições necessárias às mudanças, enquanto a “avaliação no processo” detecta, passo a passo, os problemas de aprendizagem resolvendo-os logo e evitando “perdas e as repetições desnecessárias”, causadoras de “desperdícios materiais e financeiros” (p.20). A “melhoria constante” garante o “controle” permanente do progresso. O “treinamento em serviço (...) voltado para uma necessidade real e concreta - do aqui e do agora” (p.24) permite aperfeiçoar o processo, introduzir novos métodos, novas tecnologias e qualificar os recursos humanos. O enfoque empresarial é aqui facilmente identificável.

Um outro ponto - a liderança - é citado como “a característica essencial ao sucesso”: o líder mantém contato permanente com o cotidiano, dirige olhar positivo para a realidade, promove a cooperação, torna as atividades interessantes produzindo, ao final, “uma atmosfera contagiante de energia e entusiasmo” (26) e verdadeiros laços de confiança. É ele também o maior responsável pelo “afastamento do medo”. Deming diz, em citação da autora, que o “medo tem um custo elevadíssimo” (o grifo é meu) que tira o orgulho das pessoas e as impede de “construir para a empresa” (p.27).

É importante enumerar os fatores apontados como causas frequentes do medo: falta de confiança e segurança; de conhecimentos técnicos atualizados e de competência. Fica evidente que a origem (e a solução) para o medo reside no *interior* do próprio indivíduo sem qualquer relação com o contexto social maior. Daí que para superar esse problema seja fundamental oferecer “oportunidade mútua, repleta de alegria e significação humana” (p.29) e promover “a eliminação de barreiras”, quais sejam: 1) a centralização administrativa, 2) o isolamento pedagógico e 3) a influência negativa de grupos “informais” externos (entre os quais, *certos* sindicatos).

A autora também não esconde que sua proposta se apóia nas idéias do médico, psiquiatra e educador americano William Glasser que realizara, em seu país, a transposição das teses de Deming para a educação. “Eu li e reli Deming e continuo a acreditar que Qualidade é a resposta para muitos problemas da Sociedade e que Escolas de Qualidade são possíveis” (p.42), diz Glasser em citação da própria Cosete Ramos. Como as idéias deles são basicamente semelhantes é possível citá-las brevemente sem adulterá-las. Glasser reduz para sete os “pontos” de sua proposta, mantendo-se fiel aos princípios citados anteriormente.

Prega a *gestão democrática* da escola para substituir a forma tradicional que “transforma dirigentes e trabalhadores em adversários” (p.47). Enaltece a função de *líder* do diretor que deve iniciar a mudança “através de convencimento e de estímulo” obtendo “o envolvimento e a adesão do pessoal da Instituição” (p.47). Coloca o professor como líder capaz de “convencer, essencialmente, todos os seus alunos a realizarem atividades de alta Qualidade na Escola” (p.48). E exige que a escola satisfaça as necessidades (sobrevivência, amor, poder, alegria e liberdade) de seus membros - funcionários, alunos e professores.

O ensino moderno, segundo Glasser, deve se basear na aprendizagem cooperativa igual ao que ocorre nas empresas no atual estágio de desenvolvimento tecnológico. Cosete Ramos traduz esse pensamento ao dizer que “o sistema educacional encontra-se em plena era industrial, enquanto a Sociedade Moderna já avançou para uma nova etapa: da eletrônica, da informática e da comunicação” (p.50). A ação isolada do operário na linha de montagem deve ser substituída pela relação *orquestrada* dos técnicos de produção. A contradição, no entanto, omitida é que a *deusa* qualidade, exige competição e, portanto, maior individualismo nas relações humanas.

É importante citar os aspectos apontados como indícios favoráveis à introdução da “filosofia” da qualidade: de modo amplo, a insatisfação da sociedade quanto ao trabalho das escolas, a falta de competência e o desperdício (evasão e repetência); em âmbito mais particular, o descontentamento interno (professores e alunos) e o desejo de mudar e “fazer educação”. Mais uma vez, omite-se o papel do Estado no sucateamento da educação e toma-se o que é sintomático como *causa* da crise e *fator de mudança*. Em seguida, usam-se jargões e frases de efeito para mostrar como a proposta da “Qualidade Total” é capaz de sanar todos esses impasses.

O discurso persistente da autora em prol da *democracia* e da *descentralização* do poder não se confunde com a visão “espontaneísta” ou “basista” de certas propostas de organização popular. Ao contrário, insiste que a transferência de poder para pequenas esferas da organização deve manter a qualidade como eixo central. “Os teóricos da Qualidade afirmam que qualidade se decide no topo (Direção da Escola), mas se constrói de baixo para cima (o que é possível através dos Comitês)” (p.71). Ou seja, só é possível *descentralizar* se a qualidade total permanecer *sempre* resguardada.

Na parte final da obra, Cosete Ramos define a *agenda individual* dos principais *agentes* da mudança: o diretor, o professor e o aluno. Papéis, atribuições e responsabilidades são delineados comprometendo cada um com a qualidade. Na agenda do diretor, consta a tarefa de prover a instituição de condições e recursos adequados à mudança - o que significa deflagrar um processo embrionário de privatização, uma vez que os recursos (materiais, financeiros ou humanos) deixam de ser problema do Estado para ser uma questão a mais a ser resolvida no âmbito das próprias escolas. É possível notar aqui as ressonâncias privatizantes do discurso neoliberal.

Da agenda do aluno, destaque para o seguinte ponto:

Cada educando é portador de uma agenda personalizada, em função de sua história pessoal de vida, suas condições atuais e das aspirações que tenha para o futuro (...) Esta pauta será tão mais rica quanto mais bem definido estiver o seu projeto de vida: quanto mais delineados os caminhos que deseja percorrer e quanto mais iluminado o amanhã que pretende para si mesmo (p.121).

O foco no “indivíduo” despreza a trágica situação do país que, portanto, gera histórias pessoais miseráveis e “aspirações futuras” absolutamente nebulosas.

Em sua segunda obra - *Pedagogia da qualidade total* -, Cosete Ramos assume um discurso igualmente grandiloquente: propõe que os leitores façam abaixo-assinados firmando compromisso com a escola da qualidade e exigindo “*prioridade constitucional*” à educação. Mas essa postura mostra, de imediato, seus limites ao sustentar que “a batalha do futuro se perde ou se ganha em cada sala de aula deste País”. Ou seja, novamente particularizando o problema. De resto, resgata temas da primeira obra, mas com uma linguagem mais técnica, semelhante àquela usada por administradores de empresas.

Conceitos como “Ferramentas da Qualidade”, “Pessoa de Qualidade”, “Plano Diretor da Qualidade”, “Calendário da Qualidade”, “Paradigma da Qualidade”, entre outros, reiteram que a qualidade total é o núcleo, o coração, o ponto de convergência da proposta. Abundam analogias empresariais: palavras como *input* (entrada) *output* (saída) e *processamento* são usadas para descrever o processo; aluno é *cliente-preferencial*; professor e diretor são *gerentes* ou *gestores* da

“metodologia de gerenciamento”; e o “holismo” realça o caráter “sistêmico” e “orgânico” da escola.

Em “*Sala de aula de qualidade total*”, sua mais recente obra, Cosete Ramos abre o livro com uma dedicatória para Deming, citando uma frase deste autor: “O Brasil tem todas as condições para vir a ser o Japão do Terceiro Milênio, desde que faça uma grande transformação em sua educação”. De consequência da realidade, a educação vira *motor* da transformação social. Desvia-se a ênfase do *geral* para o *particular*: a escola torna-se um *sistema* particular onde residem a origem e a solução dos problemas.

Uma inovação é o uso de conhecimentos da neurofisiologia, da lingüística e da psicologia para mostrar que o ensino tradicional é limitado, enquanto a escola de qualidade desenvolve as “*múltiplas inteligências*”. A dominância cerebral do hemisfério esquerdo, por exemplo, fragmenta a visão das pessoas e dissemina o autoritarismo. A do hemisfério direito desenvolve a intuição, a visão artística, a emoção, a compreensão holística dos fatos. A escola do passado, é a “Escola do Meio Cérebro” (o esquerdo), incapaz de promover a desejada “*formação integral do ser humano*” (p.40). A escola de qualidade será capaz de “*otimizar*” até os neurônios humanos.

ANÁLISE CRÍTICA DO PROJETO DA “ESCOLA DE QUALIDADE

A análise da proposta da “Escola de Qualidade” encontra terreno facilitado pela forma clara com que a autora exhibe (até com orgulho) o vínculo de sua “teoria” com a vertente empresarial *moderna* da qualidade total. Nesse sentido, ela própria se *situa* no tempo ao admitir que a mesma lógica que garantirá (?) a “*salvação*” capitalista (melhorar a qualidade para baixar custo e aumentar lucro) servirá para tornar a educação mais eficiente e adequada às *necessidades* da sociedade. Mais que isso, enfatiza que a *única saída* é ajustar a educação ao atual estágio da economia *globalizada e informatizada*.

A defesa intransigente da *liberdade individual* com a correspondente crítica à planificação ou controle externos tem *equivalentes* identificáveis na realidade socioeconômica: no plano da produção, a suposta emancipação das forças capitalistas que apontam a intervenção do Estado como *entrave* ao desenvolvimento da economia e exigem *liberdade de ação* à iniciativa privada. No âmbito do trabalho, a substituição da tradicional “*linha de montagem*” por atividades que exigem uma ação

“afinada” e *autodirigida* entre os trabalhadores. E no plano político, a *pregação* pela privatização de setores essenciais, como a educação, transferindo a responsabilidade à sociedade.

Um aspecto que logo chama a atenção é a utilização de palavras e conceitos do meio empresarial. A escola se transforma em *organização*, o diretor em *gestor* ou *gerente*, os alunos em *clientes-preferenciais*. Os conceitos deixam de ser substantivos ou adjetivos para *virar* nomes próprios, com letras maiúsculas, semelhante à grafia de *Deus*. A dimensão da “divinização” dessas noções não será bem compreendida, se reduzida a um *embuste* ideológico, onde a classe dominante tenta *encher* o espírito humano de valores capitalistas. Se fosse assim, tudo se resolveria no embate das idéias: a *realidade* se dobraria ante o argumento vitorioso.

Estudando a relação entre ideologia e palavras (signos), o pensador russo Mikhail Bakhtin (1929)⁴ chama a atenção para o equívoco de certos enfoques idealistas: “Situando a ideologia na consciência, eles transformam o estudo das ideologias em estudo da consciência e de suas leis: pouco importa que isso seja feito em termos transcendentais ou em termos empírico-psicológicos”⁵ (grifo meu). Ele diz que a consciência individual é sempre um fato social, pois “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”⁶. É como expressão dessa materialidade que as palavras e a maneira como elas são utilizadas - são aqui tomadas.

Assim, torna-se também mais compreensível e humana a “força” das *palavras* da qualidade total. Ela se “encarna” na maneira de os homens produzirem e distribuírem suas riquezas, é a própria materialização, no plano das idéias, do atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista. O *apelo* do discurso tem raiz bem identificável: o *indivíduo* é uma realidade criada pelo *mercado* que estimula a competição e gera a necessidade, no interior do próprio trabalhador, de se aperfeiçoar para ser o melhor, ter maior qualidade e garantir para si um espaço de sobrevivência no mingüado mercado de trabalho. É a realidade que gera e legitima o uso de tais *signos*.

⁴ Pensador russo, procurou desenvolver uma filosofia da linguagem de base marxista para mostrar a natureza simultaneamente material e ideológica do signo lingüístico, considerando este uma espécie de *arena* das lutas de classes. Suas idéias são retomadas na presente análise para mostrar que os termos empresariais utilizados pela “Filosofia da Qualidade”, longe de serem uma sedução abstrata, são *fragmentos* desta realidade contraditória cristalizados em nomes próprios.

⁵ Bakhtin, 1988. p.34.

⁶ Bakhtin, 1988. p.35.

Com esta ressalva é possível investigar outros aspectos formais que animam o discurso da “Filosofia da Qualidade Total”. A linguagem fácil, o uso recorrente de certos protocolos (fotos e figuras ilustrativas), a busca de compreensões *sintéticas* em oposição às *analíticas* , revelam a intenção de massificar o movimento. Daí a ênfase na mudança de paradigmas e na substituição de crenças, sendo apresentadas apenas duas alternativas: o modo *antigo* de educar, causa e conseqüência de todos os males; ou o *novo* , único capaz não só de educar, mas também de criar homens *integrais* , felizes, competentes, que, “marcados” com o *ferro em brasa* da qualidade, *naturalmente* produzirão uma sociedade sem miséria.

É importante observar que sempre que o argumento perde terreno para formas sintéticas de compreensão, ganha força o convencimento pela emoção. A visão sintética, como muitas concepções orgânicas ou sistêmicas⁷, ao reduzir o horizonte racional e, em conseqüência, o alcance da análise crítica, cria terreno para o apelo passional. No nazismo, onde este recurso mais grassou, é possível notar como o manejo das emoções para adestrar os indivíduos se fazia evitando ao máximo a argumentação objetiva e reduzindo os horizontes da consciência humana. A propósito, Wilhelm Reich (1933)⁸, em sua obra *Psicologia de massa do fascismo* faz a seguinte observação: “Hitler acentuou em várias passagens de sua obra *Mein Kampf* que a tática certa, em psicologia de massas, consistia em prescindir da argumentação, apontando às massas apenas o “grandioso objetivo final”.⁹

Resguardadas as diferenças - que podem ser explicadas pela singularidade do momento histórico - a “Filosofia da Qualidade”, com seu *grito* para libertar o homem da escravidão e coerção externas, se utiliza do mesmo recurso. Sua afirmação freqüente de que a mudança que a qualidade produz *contagiará* a todos e a ênfase na *energia positiva* que se irradiará da sala de aula para o restante da sociedade visam capturar as mesmas forças irracionais que o discurso nazista buscou ao se dirigir à sociedade em crise onde os homens, acuados pela necessidade de sobrevivência, não podiam vislumbrar alternativas racionais de mudança.

⁷ É necessário ressaltar, entretanto, que a forma de pensamento sintético é um recurso muito útil tanto para a apreensão como exposição de certas idéias complexas. É, portanto, à utilização ideológica deste recurso que se deseja formular uma crítica neste texto.

⁸ Autor alemão, foi ele um dos primeiros psicólogos marxistas a tentar compreender os mecanismos pelos quais formas patológicas de governo são assimiladas pelas massas, obscurecendo a razão e instrumentalizando aspectos irracionais dos seres humanos. Os trechos aqui utilizados visam mostrar algumas semelhanças entre o *entusiasmo fascista* e a dissimulação libertária da “Qualidade Total”.

⁹ Reich, 1972. p.33.

A esse propósito, são significativas as palavras do próprio Hitler, registradas em *Mein Kampf*, sobre a necessidade de *restringir* o espaço de compreensão e de liberdade ao interior da organização - naquele caso, o Partido Nacional-Socialista; neste, a escola da qualidade. Diz Hitler: “Uma visão de mundo só pode combater e triunfar sob a forma limitada e, por isso, integradora de uma organização política, e não numa liberdade ilimitada para interpretar uma visão geral”¹⁰ (grifo meu). A redução do horizonte analítico realizado pela “Filosofia da Qualidade” tem também o efeito de impedir uma “visão geral” tornando o homem presa fácil do convencimento emocional.

Mecanismo semelhante cria terreno para a *mitificação* de um *führer* ao qual se deve obedecer para ser salvo da desgraça. Ao retirar os horizontes históricos e reduzir o âmbito de compreensão se obtêm indivíduos sem força transformadora, suscetíveis de buscar fora de si, num ídolo, a força que lhe foi amputada. Como aponta Erich Fromm (1959)¹¹, os ídolos e a devoção que induzem não existem apenas no âmbito da religião: “A idolatria é sempre a adoração de algo em que o homem colocou suas próprias forças criadoras e a que agora se submete, em vez de experienciar-se a si próprio em seu ato criador”¹².

Mais uma vez é preciso considerar o poder da palavra, para se ter uma melhor compreensão do fenômeno da idolatria. “A linguagem - diz Fromm - é uma das mais preciosas conquistas humanas; (...) é mister ter sempre em conta o perigo da palavra falada tender a substituir a experiência vivida”¹³. E o que faz a “Filosofia da Qualidade”, quando oferece a “liberdade”, a “democracia”, a capacidade de o homem “decidir” seus destinos? É como se, uma vez dito, o fato se materializasse. Cria-se assim, “uma armadilha, uma tentação para confundir a vida com coisas, experiências com artefatos, sentimentos com capitulação e submissão”¹⁴.

¹⁰ Hitler. *Mein Kampf*. In: Reich. Psicologia de massas do fascismo. São Paulo: Martins Fontes, 1972. p.37.

¹¹ Integrante da denominada *Escola de Frankfurt*, criada em 1911, na Alemanha, Fromm dedicou boa parte de seu trabalho a estudos de psicologia social, procurando vincular a psicanálise, criada por Freud (1856-1939) às idéias marxistas. Os trechos ora resgatados mostram como o *psiquismo humano* dentro das relações de produção capitalistas - na qual ainda se insere a “Qualidade Total” - pode ser despojado de sua capacidade crítica tornando-se passivo e submetido a certas “forças” externas.

¹² Fromm, 1983. p.51.

¹³ Fromm, 1983. p.52.

¹⁴ Fromm, 1983. p.52.

Em *Alienação e humanismo*, Leôncio Basbaum (1967)¹⁵ cita a propaganda em que um porco aguarda feliz para ser transformado em salsicha como exemplo desse homem alienado, que perdeu sua capacidade de discernimento e decisão. Ele aponta os principais instrumentos dessa alienação: “O trabalho e a educação aparecem desse modo como os fatores essenciais da alienação. Sob sua aparência humana, esses fatores ocultam na realidade a desumanização do homem”¹⁶. Uma vez alienado, diz, o homem deixa de se conduzir pelo raciocínio lógico, é tomado por conceitos irracionais, “que como as viseiras de um burro, obrigam-no a olhar numa só direção”¹⁷.

A lógica *monolítica* da qualidade total, expressão do “rolo-compressor” neoliberal, vale-se da fragmentação da sociedade em indivíduos para esvaziá-los de força e aliená-los. No âmbito da pedagogia e da teoria da aprendizagem, Carl Rogers (1961)¹⁸ é conhecido representante dessa tendência individualista. Na psicologia clínica substituiu, por exemplo, a denominação de paciente por *cliente* e criou a “*terapia centrada no cliente*”. Aplicou a mesma noção na educação para contestar as formas de ensino que não respeitam o ritmo natural do *indivíduo*. Em *Tornar-se pessoa* expôs sua concepção de homem e de sociedade:

*Não posso fazer mais do que tentar viver segundo a **minha própria** interpretação da presente significação da minha experiência, e tentar dar aos outros a permissão e a liberdade de desenvolverem a sua própria liberdade interior para que possam atingir uma interpretação significativa da sua própria*

¹⁵ Médico pernambucano, sua obra tomou-se conhecida por aplicar o *materialismo-histórico* para compreender o modo como a sociedade capitalista *produz* a alienação dos indivíduos, conformando-os à exploração, à submissão, à opressão, confundindo o entendimento que têm de si, aceitando a realidade posta como um dado inalterável, enfim, transformando o *homem histórico* em *ser alienado*. Posto que este modelo econômico ainda persiste, seus argumentos são aqui utilizados para mostrar como a “Qualidade Total” continua reproduzindo novas formas de alienação.

¹⁶ Basbaum, 1985. p.17.

¹⁷ Basbaum, 1985. p.45.

¹⁸ Psicólogo americano com vasta produção na área clínica e na educação, seu pensamento foi amplamente difundido nas décadas de 1960 e 1970. Nele, vêem-se claramente aqueles pressupostos liberais que, de tanto defenderem o direito *inalienável* da propriedade privada, transformam o próprio indivíduo em *unidade* particular, isolada, para a qual a *saúde* (na clínica) ou a *aprendizagem* (na educação) só se viabilizam garantindo a realização plena de seus interesses *personais*. Aqui, a intenção é mostrar como este ideário aparentemente *revolucionário*, retomado pela “Filosofia da Qualidade”, particulariza e fragmenta o grupo social dificultando uma possível ação coletiva.

*experiência (...) Se existe uma verdade, este livre processo individual deverá, assim o creio, convergir para ela*¹⁹.

O pensamento de Rogers reaparece com força no discurso da escola de qualidade onde a experiência do aluno, seu interesse e ritmo de aprendizagem condicionam não apenas a *forma* da educação, mas também seu próprio *conteúdo*. Nesse aspecto, o discurso não difere do individualismo que Rogers pregava, há 30 anos, quando anunciava que, através do “livre processo individual”, a *verdade* seria encontrada. Ambos realizam a mesma redução: perdem a dimensão social do homem, criam *indivíduos* desatados da história e limitam a vida ao embate do indivíduo com seu próprio desejo de liberdade. Para não *entravar* o processo, o “líder” deve ser *apenas* um guia para o *nirvânico* mundo do individualismo.

Por trás da insistência em preservar a *liberdade individual* se mostra o reverso da moeda. A aceitação implícita do modelo existente, já que a tônica da mudança é sobre o indivíduo, retira o papel de agente histórico do homem, submetendo-o ao invés de libertá-lo. Ivanise Leite, na apresentação de uma obra traduzida para o português sobre as idéias de Rogers e Skinner, faz a seguinte observação a respeito desta questão: “E, em última análise, a educação não chegaria também a se constituir numa sofisticada forma de controle social? Como acentuou Maquiavel, “dividir para governar” e homens ilhas não poderiam estar mais divididos”²⁰.

CONCLUSÃO

A *harmonia* que a “Escola de Qualidade” apresenta não esconde as contradições profundas do modelo econômico que a sustenta. Ao contrário, nesse nível é possível entender por que ela *necessita* tomar a presente sociedade como expressão acabada da história humana. Torna-se compreensível por que substitui a *análise* geral pela *interpretação particular*; a *prática social* pela *ação isolada*; a *liberdade real* pela *satisfação artificial* de necessidades. Enfim, porque *aprisiona* quanto mais *afirme* a liberdade, *limita* quanto mais defenda uma visão *holística*. A contradição do econômico *lateja* no cerne dessa “filosofia”.

Enquanto a sociedade estiver dividida entre os que se apropriam dos meios de produção (e, portanto, das riquezas produzidas) e aqueles que só

¹⁹ Rogers, 1985, p.39.

²⁰ Leite l., 1978, p.8.

têm sua própria força de trabalho para sobreviver, continuarão existindo formas de controles para evitar a ruptura do sistema. Nessas condições, permanece pertinente a análise de Karl Marx, ao mostrar que as idéias da classe dominante são as idéias dominantes: “A classe que tem à sua disposição os meios de produção material controla concomitantemente os meios de produção intelectual, de sorte que, por esta razão, geralmente as idéias daqueles que carecem destes meios ficam subordinados a ela”²¹.

O forte apelo do discurso neoliberal - na educação - para o *novo* e seu desprezo por tudo o que faz parte do *passado* tenta ocultar um dado “antigo”, porém sempre atual: a história não é estática e, no auge do esgotamento dos modelos econômicos baseados na exploração (caso da sociedade capitalista), testemunha a virada de mais uma “página” com a conseqüente substituição por outra forma de organização. A “Filosofia da Qualidade”, pela forma como nega o *movimento e a superação histórica*, denuncia seu compromisso com a manutenção do modelo vigente. Mas, são as contradições de certos modelos econômicos, como já houve mostra, que os empurram para o esgotamento.

Dito isso, torna-se evidente que se opor à “Filosofia da Qualidade” significa assumir compromisso com a mudança dessa sociedade da qual ela é expressão. A compreensão do discurso latente dessa proposta e de sua concepção de sociedade; o reconhecimento da alienação que dissemina e do individualismo que produz, além das estratégias para capturar as forças irracionais do ser humano, desnudam uma outra face da proposta que quer *submeter* a educação e *atrelar* os *indivíduos educados* aos interesses econômicos vigentes. O que as *idéias novas* tentam sepultar é a possibilidade de o homem entender que a liberdade não se resume no *aperfeiçoamento*, mas, ao contrário, na possibilidade de *superação* do atual modelo econômico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASBAUM, L. *Alienação e humanismo*. São Paulo: Global, 1985.
BAKTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
FROMM, E. *Conceito marxista de homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

²¹ Marx, *Excertos de “Ideologia Alemã”*. In Fromm. *Conceito Marxista de Homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983, p.182.

- LEITE, I. Apresentação da edição brasileira. In: MILHOLLAN, F. & FARISHA, B. *Skinner X Rogers; maneiras contrastantes de encarar a educação*. São Paulo: Summus, 1978.
- RAMOS, C. *Pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.
- RAMOS, C. *Excelência na educação; a escola de qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- RAMOS, C. *Sala de aula de qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.
- REICH, W. *Psicologia de massa do fascismo*. São Paulo: Martins Fontes, 1972.
- ROGERS, C. *Sobre o poder pessoal*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- SOUZA, E.R. Apresentação. In: RAMOS, C. *Excelência na educação; a escola de qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

A UTILIZAÇÃO DO CINEMA ENQUANTO RECURSO PEDAGÓGICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Fátima Maria Neves*

RESUMO. O objetivo deste texto é o de expor nossa proposta de trabalho com a utilização de filmes no processo pedagógico. Apresentamos nossas preocupações acerca do assunto, os critérios pedagógicos para a seleção dos filmes e os procedimentos didáticos, que têm orientado o desenvolvimento do trabalho. Inicialmente, nosso objetivo fundamental não é o de divulgar o cinema enquanto uma das expressões da arte ou analisar seus aspectos técnicos e suas diferentes correntes teóricas, mas como usar filmes em sala de aula, com características pedagógicas, na recuperação de conteúdos e, ao mesmo tempo, promover o despertar de um interesse na compreensão do desenvolvimento educacional, na perspectiva histórica. É estabelecer, portanto, a relação entre arte, sociedade e educação. Nessa perspectiva, entendemos que este trabalho se caracteriza como uma experiência alternativa de estudos e de reflexões para acadêmicos e profissionais da educação.

Palavras-chave: educação, história da educação, cinema.

SOME REFLECTIONS ON THE USE OF FILMS AS A PEDAGOGICAL DEVICE

ABSTRACT. The purpose of this work is to explain our plan of how to deal with films in the pedagogical process, their selection and other didactic procedures involved in classroom activities. Although not intending to analyse films as an expression of art nor their different theoretical trends, we try to retrieve their contents aiming to arouse interest towards the understanding of educational development from the historical perspective. We also intend to set up a connection between art, society and education which results in an alternative experience of studies and reflections for students and educators.

* Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondência para Fátima Maria Neves.

Data de recebimento: 17/12/96.

Data de aceite: 27/02/97.

Key words: education, history of education, cinema.

INTRODUÇÃO

Objetivamos neste texto expor idéias, preocupações e encaminhamentos que norteiam nosso trabalho de utilização de filmes no processo pedagógico. Tencionamos também contribuir, através da divulgação deste, com o trabalho de professores e alunos do ensino regular que estão utilizando filmes em sua prática pedagógica.

A organização deste trabalho ampara-se na atividade docente realizada no 3º ano do Curso de Pedagogia, na disciplina História da Educação III¹, a partir das postulações teóricas desenvolvidas na pesquisa “*Educação jesuítica no Brasil-colônia: a coerência da forma e do conteúdo*”², e na coordenação dos projetos de extensão “*História, educação e vídeo*” e “*A História da educação no Brasil através do cinema*”³.

NOSSA PROPOSTA

¹ Programa da disciplina, aprovado pelo DFE/CEP: “Explicar as transformações educacionais com base na dinâmica da própria vida, instituída pelo trabalho, nos diferentes momentos politicamente categorizados como Colônia, Império e República, discriminando o conteúdo educacional que corresponde a uma economia baseada no trabalho escravo e o conteúdo educacional que corresponde a uma economia baseada no trabalho assalariado.”

² Dissertação de Mestrado, defendida em novembro de 1993, na Unimep/SP.

³ Os projetos de extensão “*História, educação e vídeo*”, Processos nº. 0819/94 e 2210/95, e “*A história da educação no Brasil através do cinema*”, Processo nº.1331/96, realizados em 1994, 1995 e 1996, efetivaram-se através de encontros, nos quais foram projetados, discutidos e analisados os filmes: *1492 - A conquista do paraíso* (EUA, 92, Dir: Ridley Scott); *Como era gostoso meu francês* (BRA, 71, Dir: Nelson P. dos Santos); *Hábito Negro* (CAN/AUS, 91, Dir: Bruce Beresford); *Xica da Silva* (BRA, 76, Dir: Carlos Diegues); *A Missão* (EUA, 86, Dir: Roland Joffé); *Carlota Joaquina - Princesa do Brasil* (BRA, 95, Dir: Carla Camurati); *Independência ou Morte* (BRA, 72, Dir: Carlos Coimbra); *Inocência* (BRA, 83, Dir: Walter Lima Jr.); *Germinal* (FRA, 95, Dir: Claude Berri); *O Cortiço* (BRA, 77, Dir: Francisco Ramalho Jr.); *Gaijin - os caminhos da liberdade* (BRA, 80, Dir: Tizuka Yamazaki.); *Tempos modernos* (EUA, 36, Dir: Charles Chaplin.); *A noite dos desesperados* (EUA, 69, Dir: Sydney Pollack); *Antes da chuva* (ING/FRA/MACEDÔNIA, 94, Dir: Milcho Manchevski); *Pixote - a lei do mais fraco* (BRA, 80, Dir: Hector Babenco). Perfazendo uma carga horária anual de 60 horas/atividade. Estes projetos caracterizaram-se como uma experiência alternativa de estudos e de reflexões para acadêmicos e profissionais da educação, ao encaminharem, através de filmes, discussões acerca do conteúdo de história da educação no Brasil, desde seu descobrimento até os dias de hoje. Conhecimentos esses que se identificam com os conteúdos dos programas previstos na Grade Curricular do ensino oficial de 1º e 2º Graus.

Inserindo-nos no debate da utilização do cinema enquanto recurso didático, estamos observando que a preocupação com o enriquecimento do processo ensino/aprendizagem através da “utilização da imagem”, na recuperação de conteúdos, é uma experiência que vem acontecendo desde o tempo do Instituto Nacional do Cinema Educativo - Ince⁴, na década de 30. E tem sido debatido sistematicamente em momentos mais definidos, como no início da década de cinquenta (Filho, 1952), nos fins dos anos oitenta (Sead, 1988), e com maior divulgação no momento presente, como podemos observar nos artigos das revistas especializadas (MEC, 1995). No entanto, cabe assinalarmos, quais as preocupações fundamentais que estruturam nossa proposta sobre esta temática.

O objetivo fundamental de nossa proposta é *desenvolver, através da exibição de filmes ou documentários, reflexões e discussões sobre as questões que permeiam a História da Humanidade*, sendo que, no projeto “*História, educação e vídeo e História da educação no Brasil através do cinema*”, trabalhamos mais especificamente com conteúdos relacionados à História da Educação no Brasil, conforme já apresentamos nas Notas de rodapé nº 2 e 4.

Na tentativa de concretizarmos o objetivo fundamental de nossa proposta, realizamos este trabalho partindo de questões básicas, que são contextualizadas resumidamente⁵, para os participantes: o cinema, enquanto uma forma artística foi criado exclusivamente pela sociedade burguesa, para a qual os filmes e todas as relações e circunstâncias que o envolvem são estigmatizadas pelo signo da mercadoria⁶, sob os ditames da maquinaria. Observando este aspecto, *Louis Delluc*⁷ afirmava que: *o cinema, além de muitas outras coisas, é também uma indústria*. (In: Sadoul, 1983:35). Esse aspecto o diferencia das demais manifestações artísticas (música, pintura, arquitetura, escultura, etc.) que têm gênese em fases muito anteriores à construção do modo capitalista de produção. Recuperando *Georges Sadoul*⁸:

⁴ O Ince foi criado através da Lei nº378, de 13/01/1937, pelo ministro Gustavo Capanema.

⁵ Até porque não somos especialistas e nem críticos da 7ª Arte.

⁶ A mercadoria “filme” é facilmente perecível. Se não for guardada em condições apropriadas de temperatura e higrometria, está sujeita a sofrer decomposição química, o que significa sua completa destruição.

⁷ *Louis Delluc (1890-1924)*. Romancista e jornalista francês. Pioneiro da crítica cinematográfica.

⁸ *Georges Sadoul (1904-1967)*. Foi Presidente da Association de La Critique Française du Cinéma, Prof. no Idhec e no Instituto de Filmologia da Sorbonne.

É que essa arte que vimos nascer não surgiu numa terra virgem e sem cultura. Assimilou rapidamente elementos tirados de todo o saber humano. A grandeza do cinema vem do facto de ser uma “soma” e também uma síntese de muitas outras artes. (Sadoul, 1983:35)

Sadoul continua observando que

A necessidade de empregar capitais elevados põe aos criadores condições bem definidas para a elaboração das suas obras. É, portanto, impossível estudar a história do cinema como arte (...) sem evocar os seus aspectos industriais. E a indústria é inseparável da sociedade, da sua economia e da sua técnica. O nosso desígnio é, pois, estudar o cinema como uma arte profundamente condicionada pela indústria, pela economia, pela sociedade e pela técnica. (Sadoul, 1983:36)

Neste raciocínio, seguimos apresentando alguns dados sobre os filmes trabalhados, tais como: a identificação do ano de sua produção; quem o financiava (se órgão público ou privado); a que público se destinava; referências ao diretor (nacionalidade, vinculação política, direção de outras fitas), enfim, dados que, de certa forma, são considerados importantes e interessantes, na medida em que nos esclarecem sobre a produção do filme. E como última etapa do trabalho, temos um resumo ou um rol de questões elementares⁹, e em ordem crescente de dificuldades, que visam promover a atitude reflexiva, possibilitando uma maior abstração na interpretação dos conteúdos que possamos extrair dos filmes utilizados.

Assim sendo, entendemos que o fundamental é expor que o conteúdo programático, ou o *conhecimento acumulado historicamente pela humanidade*, precisa ser priorizado em qualquer proposta pedagógica, seja ela para trabalhar com o recurso visual, auditivo, ou com qualquer outro que se apresente. Partimos, ainda, da idéia de que o recurso didático não tem uma finalidade em si mesmo, mas esta finalidade precisa ser imputada a ele através do trabalho do professor, com o resgate desse conhecimento social.

A valorização do conteúdo a ser trabalhado se faz importante porque coloca em detrimento a crença exacerbada no uso da técnica como saída para os problemas enfrentados no exercício do magistério. Entendemos

⁹ Estas questões serão apresentadas posteriormente.

também ser a única possibilidade de utilização dos recursos didáticos essencialmente como meios de trabalho e não como fins.

Priorizar conhecimentos significa considerar que os filmes assistidos no cinema ou no vídeo não são um instrumento terapêutico com possibilidade de desenvolvimento de opiniões particularizadas, mas, ao contrário, significa entender que eles servem para promover discussões e análises que priorizem temáticas acerca do desenvolvimento social, enquanto processo transitório e contraditório.

Preocupa-nos profundamente a metodologia que, apontando para o não-direcionamento, para as análises que retiram as questões formais de estudo, de apreensão das relações sociais e de suas contradições, acaba por incentivar a discussão de filmes que se restringem ao gosto da platéia, ao espontaneísmo e à apologia do ego. Tal como J. Aumont¹⁰, acreditamos que: “(...) o ensino é, em geral, o lugar em que se perde ou deve se perder a experiência pessoal, privada, em benefício de outra experiência, que quer promover sua socialização.” (Aumont, 1995:19)

É patente que a “crise do conteúdo” e a tendência que prioriza análises pessoais não se mantem só nas escolas, mas são incentivadas nos diversos setores da vida contemporânea. Analogamente, recuperamos, a fim de estabelecer a íntima relação entre desenvolvimento social e fenômeno educativo, nossas próprias palavras:

o fenômeno educativo ou o projeto educacional de uma determinada época não é um fenômeno independente da realidade social, mas encontra-se profundamente vinculado ao desenvolvimento do processo histórico da atividade social e produtiva dos homens. (Neves, 1993:16)

A priorização dos aspectos de *foro íntimo*, que, quando exacerbados, levam à incomunicabilidade social, em detrimento dos aspectos sociais, pode, a nosso ver, ser minimizada ou mesmo revertida quando os discentes vão aos filmes depois do estudo, após leituras e discussões em sala de aula, e conforme os objetivos, antes de uma avaliação. Isso significa asseverar que não iniciamos um novo estudo com um filme, mas sim finalizamos uma unidade com ele.

Identificamos como problema para a apreensão do conhecimento social o procedimento que coloca o filme antecedendo o estudo de um

¹⁰ Jacques Aumont atualmente é professor de Estética do Cinema, na Universidade de Paris.

conteúdo, pelo fato de costumeiramente se registrar, como primeira impressão, a emoção que o filme suscita, como normalmente e *felizmente* ocorre quando vamos ao cinema com a perspectiva de buscar lazer.

Quando o filme vem *a posteriori* do estudo, são identificadas mais rapidamente as questões já estudadas, evitando as dispersões que normalmente acontecem devido à intensidade das informações exibidas. Quando o programa, ou uma unidade, já foi trabalhada, passa-se a reconhecer situações, fatos, nomes, a fazer relações, comparações, análises e sínteses. Isto transforma o processo de aprendizagem num processo mais agradável, porque se dá em nível de construção de um *feedback*.

Reafirmando nossa posição, reiteramos que os filmes podem ser instrumentos de alto teor pedagógico, porque exigem ou pressupõem um conhecimento prévio dos espectadores acadêmicos, para serem compreendidos na sua totalidade.

Entendemos que o conhecimento que está acumulado nos filmes pode ser reconhecido e observado, resumidamente, a partir dos seguintes dados:

- a) o filme em si mesmo já é o resultado de um outro grande estudo e pesquisa, que inclui desde os aspectos técnicos, tais como a escolha ideal da fotografia, a utilização da velocidade da câmara, das múltiplas formas de utilizar um *close*, até os aspectos de caráter histórico, como o roteiro, o argumento, a interpretação, a direção e a postura cênica que tudo e todos assumem para dar a noção do drama em questão. Sob esta perspectiva, entendemos que os filmes expressam uma determinada realidade vista por alguém que conta uma história circunstanciada pelas relações sociais que a cercam. É que todos os envolvidos nessa empresa são sujeitos que estão “sujeitos” às influências de seu tempo histórico.
- b) Os “filmes de época”, por exemplo, colocam na tela: a arquitetura, o vestuário, os utensílios domésticos, a alimentação, o vocabulário, a disposição dos cômodos e alas das residências, procurando retratar com fidelidade o universo e as práticas dos homens das diferentes épocas que investigamos. Com essa perspectiva, recuperamos M^o.A.M. Antonacci¹¹, quando diz que

(...) os filmes fornecem significativa matéria de estudo para os historiadores, pois neles (...) uma certa realidade para além

¹¹ Professora do Departamento de História da PUC/SP.

daquela que se quer mostrar aparece apesar de tudo”
(Antonacci, 1991:42).

- c) Os filmes podem representar uma fonte dupla de estudos. Primeiro, porque trazem um problema a ser resolvido. E ele será resolvido de acordo com as circunstâncias da época¹². Segundo, porque existem cenas que, aos olhos menos observadores, passam despercebidas, dado o seu caráter pouco expressivo, aparentemente. Contudo, observando atentamente, veremos que, na maioria das cenas ingênuas, quase sempre mudas, reside a essência da questão do filme, onde se encontra o estudo que amparou tal pesquisa, e que justifica tamanho silêncio¹³.

Dessa forma, o desafio a ser enfrentado por nós, enquanto educadores, é a compreensão e a apreensão do conteúdo histórico que se apresenta nos filmes.

Critérios pedagógicos para a seleção de filmes

Dentre as diversas demandas que se apresentam quando o assunto é a utilização de filmes em sala de aula, sobressaem os questionamentos: Qual(is) filme(s) é(são) o(s) mais indicado(s)? Que critérios empregar para selecioná-lo? Que estilo é mais apropriado: documentário ou ficção?

O critério de seleção de filmes a serem utilizados em sala de aula passa, a nosso ver, pelo desvendamento da complexa relação que se estabelece entre cinema e saber. Nosso desafio, na escolha do filme, está em buscar e enfrentar esse conteúdo e sua fonte, estabelecendo a relação entre arte, sociedade e educação.

No enfrentamento desta etapa do trabalho, optamos por imputar ao filme *questionamentos* que pudessem ser respondidos a partir do seu enredo, e que estão relacionados com o tema específico que nos propomos a discutir. Essa proposta de trabalho também vem sendo apregoada por outros profissionais que fazem do cinema instrumento de

¹² Só para ilustrar o que estamos afirmando, podemos citar o filme “*Lady Jane*” (ING, 85, Dir: Trevor Nunn), em que o final não é aquele que esperamos, mas é o possível para a época.

¹³ O silêncio de algumas cenas costuma ser construído em cima de bons estudos sobre a temática, tal como a cena final do filme “*A Missão*” (ING, 86, Dir: Roland Joffé), em que uma menina índia sobrevive ao massacre à sua Missão, retornando ao local de sua antiga aldeia, novamente nua. Lá, retira do fundo do rio o violino e não o castiçal (dourado e bonito) da Igreja, para levá-lo consigo na volta ao interior da selva e aos antigos costumes. O violino representa a importância da música nas comunidades indígenas.

ensino e aprendizagem, como Jean-Claude Bernardet¹⁴: “Tanto a ficção como o documentário podem ser considerados boas fontes de pesquisa e ensino de história, desde que se saiba que perguntas fazer aos filmes.” (Bernardet, 1988:10).

E Aumont também assim se pronuncia: “(...) é impossível ensinar respostas, são as questões que é preciso ensinar (e a razão das questões, e a razão destas razões)” (Aumont, 1995:20).

Por entender que os filmes apresentam inúmeras possibilidades de leituras e sob a perspectiva do profissional da educação, desenvolvemos formas de olhar o cinema e os filmes diferentemente dos profissionais e teóricos das estéticas cinematográficas, do ator ou dos críticos do discurso artístico. Assim, portanto, optamos por orientar as análises dos filmes com perguntas que se amparam na compreensão de que o desvendamento do processo educacional se explica no desenvolvimento do modo de produção da vida material, buscando compreender a íntima relação entre o trabalho socialmente desenvolvido e a educação possível, em cada época histórica.

Assim sendo, nosso pressuposto fundamental baseia-se na idéia de estabelecer junto aos filmes uma relação que nos leve a identificar qual é a concepção de história, sociedade, trabalho, homem e educação que subjaz fitas.

Apresentamos, na seqüência, um roteiro das questões que se traduzem em procedimentos didáticos e que, como já afirmamos anteriormente, têm orientado o desenvolvimento dos nossos encontros previstos para discussão dos filmes¹⁵.

A nossa dimensão norteadora da elaboração deste roteiro tem como preocupação primeira levar o participante a construir um caminho de raciocínio que didaticamente consideramos produtivo. O roteiro é o seguinte:

1. identificação do período histórico em que se insere o enredo do filme;
2. identificação das personagens centrais e sua condição social;
3. observação dos conflitos que o filme procura revelar;

¹⁴ Jean-Claude Bernardet (Bélgica, 1936). Professor de História do Cinema Brasileiro na Universidade de Brasília e na USP.

¹⁵ Essas perguntas foram elaboradas para trabalhar com os filmes do Projeto de Extensão: “*História, Educação e Vídeo*” e “*História da Educação no Brasil através do cinema*”.

4. identificação do movimento da história: se ocorre por ideais harmônicos ou por conflitos sociais marcados pela contradição;
5. identificação do argumento: se prioriza o (s) herói (s) ou os grupos sociais;
6. identificação da realização ou da apresentação do trabalho, no filme;
7. observação de como aparece ou como identificamos a riqueza ou a sua produção¹⁶;
8. observação de como o filme mostra diferenças de classes sociais. Se mostra, o que cada uma dessas classes realiza?
9. identificação da fonte metodológica que ampara a pesquisa, que estrutura o argumento da “história” ou do filme;
10. avaliação quanto ao final da história: ele transforma ou não a situação original?
11. julgamento da questão: o filme exhibe situações educacionais? Identifique-as.

Como mencionamos, essas são algumas das perguntas que formulamos a todos os filmes do projeto. Outras foram realizadas, de acordo com a especificidade de cada filme analisado, mas isto é assunto para outro texto.

Enquanto opção pedagógica, costumamos nos referir à hora da exibição do filme como sendo a ocasião em que se fala paralelamente com o filme, através de pausas, durante a projeção.

As pausas, nos filmes, facilitam a apropriação do conteúdo, auxiliam a compreensão do desenvolvimento da temática, facilitam a identificação das relações inerentes a esse processo, criando um momento de discussão que tem por objetivo a superação de dificuldades. Pode parecer que essa metodologia acabe por fragmentar a história do filme; entretanto, essa é, mesmo que aparentemente, uma forma contraditória, já que é a maneira que encontramos para que a totalidade das questões que pretendemos frisar não seja perdida. Afinal, essas questões constituem o motivo pelo qual estamos assistindo aos filmes!

¹⁶ Quando nos referimos, nos itens 6 e 7, à questão de como aparece nos filmes a realização do trabalho e da mesma forma como identificamos a riqueza e sua produção, não estamos entendendo como coisas opostas, mas sim tentando demonstrar ao discente que, muitas vezes, a riqueza aparece já de forma constituída, sem que o filme demonstre como ela foi produzida, e, em outros momentos, a atividade humana posta no trabalho aparece somente como labuta e não como aquela que necessariamente gera a riqueza.

À GUIA DE CONCLUSÃO

O primeiro marco que estabelecemos para o nosso trabalho com filmes é o de esclarecer que, neste momento, nossa preocupação, não é a de divulgar o cinema enquanto uma das expressões da arte, ou de analisar seus aspectos técnicos e suas diferentes correntes teóricas, mas sim a de *como usar filmes em sala de aula, com características pedagógicas*, na recuperação de conteúdos e, ao mesmo tempo, promover o despertar de um interesse na compreensão do desenvolvimento educacional, sob a perspectiva histórica.

Também não é nossa intenção absolutizar este recurso em detrimento de outros, mas sim colocá-lo como mais um instrumento à disposição do estudo e da pesquisa, quer para docentes quer para discentes.

Defendemos a idéia de que cinema/filme pode se revelar como uma estratégia didática que motive o interesse dos educandos, num momento em que o processo ensino/aprendizagem encontra tantas dificuldades para ser, ainda que minimamente, objetivado. Isso faz com que o filme não se reduza, no âmbito pedagógico, apenas a “contar uma história”. Neste sentido, é inquestionável o poder da arte cinematográfica, enquanto estratégia pedagógica, uma vez que tem nos ajudado a desenvolver um programa de estudos, tornando-o mais produtivo, estimulante e criativo, e promovendo um despertar, um interesse numa forma diferente de estudar e trabalhar.

Assim, o cinema tem sido visto, utilizado e interpretado, em nosso trabalho, como uma arte que foi criada para *mostrar o mundo tal qual é*, conforme declara, mais uma vez *Aumont*:

O cinema foi inventado para uma coisa, uma única: mostrar o mundo tal qual é. A vocação é tão forte, tão irresistível, que nem os gêneros “irrealistas”, nem as cinematografias expressionistas, nem os excessos de truques puderam livrar o cinema desta vocação (gênio do Cocteau cineasta: ter compreendido que o cinema não devia produzir magia, mas a partir da magia, como de alguma coisa que fosse do mundo. (Aumont, 1995:23).

Por estar relacionado à vida das pessoas e por retratar a vida nos seus múltiplos aspectos, é que o cinema se tornou fonte de inesgotáveis pesquisas e indicação para todas as áreas de conhecimento, inclusive a educacional. Entendemos que a construção do ensino/aprendizagem baseada na projeção de filmes se realizou eficazmente, pois este recurso promoveu compreensão, levando à reflexão e, por conseguinte, à apreensão de conhecimentos.

Dentro dessa perspectiva, cabe-nos veicular - e os projetos “*História, educação e vídeo e História da educação no Brasil através do cinema*” se traduzem como veículos - uma visão acerca do processo histórico que possibilite compreender educação como resultado da ação humana, como uma prática para além dos “muros da escola”.

Dessa forma, podemos (re)afirmar que o desenvolvimento do trabalho de utilização de filmes enquanto recurso didático criou, com os participantes, momentos de discussão cultural diferentes daquilo que é usual e tradicional. Neles os filmes foram algo além de pura distração e lazer, e a história da educação no Brasil foi o objeto de análise, porém de maneira menos sectária, menos estática, ao possibilitar aos participantes uma reflexão sobre a educação, entendendo-a como resultado da prática humana.

Para finalizar nossas *considerações*, reiteramos o caráter introdutório de nossas reflexões, que aqui se apresentam somente como o início da discussão sobre a qual estamos nos debruçando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTONACCI, M.A.M. Do cinema mudo ao falado: cenas da República de Weimar. *Revista História*, 10:41-70, 1991.
- AUMONT, J. *Meu caríssimo objeto*. Revista Imagens, (5):18-27, 1995.
- BERNARDET, J.C. *Cinema e história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988.
- BERNARDET, J.C. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- FRANCO *et al.* *Coletânea lições com cinema* - SP: FDE, Diretoria Técnica, 1993.
- GOUVEIA FILHO, P. *Cinema e educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 18(47):176-177, 1952.
- MEC - Secretaria de Educação à distância. *Revista da TV Escola*, 1995.
- MILLER, J.R. Aula com cinema é outra história. *Revista Quadro a Quadro - Educação e Cinema*, 1(1):4-9, 1994.
- NEVES, F.M. *Educação jesuítica no Brasil-colônia: a coerência da forma e do conteúdo*. Piracicaba, 1993. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.
- PARANÁ, Secretaria de Administração. *Vídeo - Sistemas de Videocassete em audiovisual: proposta pedagógica do vídeo escola*. Texto apostilado da Sead: 1-7, jun., 1988.
- SADOUL, G. *História do cinema mundial*. Lisboa: Livros Horizonte, 1983. 3v.
- TULARD, J. *Dicionário de cinema*. Porto Alegre: L&PM, 1996.

AS RAÍZES HISTÓRICAS DO SUJEITO PSICOLÓGICO NA TRAGÉDIA EURIPIDIANA

Edmilson Wantuil Freitas de Souza*

RESUMO. As tragédias de Eurípides (século V a.C.), consideradas as primeiras produções literárias do mundo grego de caráter *predominantemente* psicológico (a força trágica está *dentro* do próprio indivíduo e não mais em *eventos externos*), têm em **Medéia** (431 a.C.) uma de suas mais fortes expressões: a protagonista, tomada por ódio cego pela traição do marido, mata os próprios filhos para punir o infiel. Este artigo pretende mostrar que o *individualismo* e a volta à *subjetividade* presentes em **Medéia** traduzem, na verdade, as profundas mudanças que atingem a Grécia, naquele momento, destruindo *referências* que norteavam a prática humana para ideais coletivos. A tese sustentada é de que o *sujeito psicológico euripidiano* é datado, fruto das condições históricas que modificaram a sociedade, tornando cada um órfão de seus pares, obrigado a achar na própria subjetividade a solução para os problemas postos pela nova realidade. A análise ainda aponta algumas conexões da gama de novas emoções que arrebatam os indivíduos gregos - medo, insegurança, ódio, desejo de vingança - relacionando-as com o desmantelamento dos laços que, antes, se estabeleciam sobre valores comuns.

Palavras-chave: tragédia grega, individualismo, subjetividade, loucura.

THE HISTORICAL ROOTS OF THE PSYCHOLOGICAL SUBJECT IN THE EURIPIDEAN TRAGEDIES

ABSTRACT. The tragedies of Euripides (5th cent. B.C.), regarded as the earliest literary works of the Greek culture with a prevailing psychological feature (the tragic power is now located in the person and not anymore in the external events), have in **Medeia** (431 B.C.) one of the most powerful expressions: the protagonist, outraged by her husband's betrayal kills her own children to punish the unfaithful husband. The present article intends to demonstrate that the

* Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondência para Edmilson Wantuil Freitas de Souza.

Data de recebimento: 26/09/96.

Data de aceite: 27/02/97.

individualism and the return to *subjectivity* present in **Medeia** indeed reveal the major changes that occur in Greece, at that time, destroying the *references* that directed human praxis to collective ideals. The argument presented here is that the *Euripidean psychological subject* is dated as the result of the historical conditions which modified society separating each individual from his peers and forcing him to find in his own subjectivity the solution for the problems arising from the new reality. The analysis also points out some connections from the spectrum of new emotions which overwhelmed the Greek individuals - fear, anxiety, hatred, desire for vengeance - relating them to the dismantling of the links which had previously presided over human values.

Key words: Greek tragedy, individualism, subjectivity, madness.

INTRODUÇÃO

É preciso começar pelo começo, e o começo é quase sempre a Grécia". Sérgio Paulo Rouanet¹

Eurípides, o terceiro grande trágico grego, é tributário de duas leituras frequentes. De um lado, é tomado como responsável pelo *drama psicológico* e, portanto, uma espécie de *inventor* do *indivíduo* na dramaturgia. Derivam, daí, análises *positivas* que enaltecem suas tragédias como as primeiras em que o *sujeito* emerge em toda sua complexidade, nas quais o eixo que norteia a ação brota agora da multiplicidade *interior* de sentimentos humanos. Para outros, o autor é mero *criador* do individualismo, que disseminou uma *pedagogia do narcisismo*, *reduzindo* o espírito grego a um *voltar-se* ao próprio "umbigo". Considerando-o *inventor* do sujeito psicológico ou do individualismo narcisista, tais análises pecam por perder o contexto em que ele foi forjado e se tornam críticas enredadas em critérios de *bem e mal*. Eurípides é elevado à condição de sujeito *desgrudado* da história, que *criou* por conta própria um *modelo de homem* que a imensa platéia *saboreava* e *incorporava* avidamente. A presente análise quer desemaranhar o autor da crítica moralista para entendê-lo à luz de sua dimensão histórica, articulando a paixão avassaladora de seus personagens com as profundas mudanças que atingem toda a Grécia naquele momento.

¹ Rouanet (1988), p.437.

SOBRE O AUTOR E SUA ÉPOCA

O *criador do teatro psicológico*, como é chamado, nasceu em Salamina, em 480 a.C., e morreu na Macedônia, aos 74 anos de idade. Sua terra natal foi palco da vitoriosa batalha naval dos gregos contra os persas. Esse fato, dizem alguns, marcou a vida de três grandes trágicos: Ésquilo, em pleno vigor físico, esteve entre os guerreiros que esmagaram os inimigos; Sófocles, então adolescente, integrou o coro que festejou a vitória; e Eurípides, nasceu em Salamina, durante a guerra que transcorria. Todos conviveram com a ameaça de uma invasão iminente, mas também se regozijaram com os efeitos da batalha bem-sucedida.

Embora de família modesta, Eurípides recebeu boa instrução e teve contato estreito com a produção intelectual da época. Foi atleta prodigioso, conheceu o pensamento dos sofistas e chegou a ser discípulo de Sócrates. A biblioteca que possuía, fato então raro entre os gregos, foi alvo do cômico Aristófanes que também satirizou a origem e os casamentos fracassados do autor. Escreveu 90 peças das quais 18 chegaram aos dias atuais. Introduziu mudanças importantes na tragédia²: ao invés de “reescrever as famosas histórias mitológicas (...), cria personagens reais, do dia-a-dia grego, como a sofrida Medéia”³.

A desmedida, o ódio indomável, a paixão desenfreada, o delírio dionisíaco, o amor incestuoso e condenável são elementos que marcam suas obras conferindo as características eminentemente psicológicas que lhes são atribuídas. Em **Electra**, conta como Orestes foi convencido pela irmã, Electra, a cometer matricídio para vingar o assassinato do pai; em seguida, revela as *fraquezas humanas* através de uma Electra arrependida e devorada pela culpa e de um Orestes reduzido à condição de doente mental, “atacado por uma enfermidade que provém da consciência da

² “Se em Ésquilo o teatro é uma teomorfização e suas personagens são mais gigantes que seres humanos, uma vez que sua tragédia é um confronto entre o Hades e o Olimpo; se já, em Sófocles, com seu antropocentrismo, se observa um certo distanciamento, com os deuses agindo pela voz dos Oráculos e dos Advinhos e a Moira como causa segunda, em Eurípides o rompimento foi total. Nota-se em suas peças uma consciente dessacralização do mito com uma conseqüente proletarização da tragédia. Das trevas de Elêusis de Ésquilo aos píncaros do Olimpo de Sófocles, a tragédia de Eurípides desceu para as ruas de Atenas. Moira, a fatalidade cega de Ésquilo, e Lógos, a razão socrática de Sófocles, transmutaram-se em Eurípides em Éros, a força da paixão”. (Brandão, 1984: p.57).

³ Brasil (1988): p.6.

ação criminosa que praticou”⁴. Dessa forma, “baixou o herói mítico de antanho (Orestes) a um criminoso desesperado”⁵.

Para efeito desta discussão, escolheu-se a peça **Medéia**, uma das mais antigas do autor, que estreou em 431 a.C., quando a Grécia iniciava mais uma longa e difícil empresa belicosa: a Guerra do Peloponeso. A escolha, além de considerar que é um dos mais conhecidos trabalhos do autor, justifica-se porque, nessa peça, Eurípides põe em relevo sua maneira característica de produzir. “Nela se mostra, bem evidente, a feição predominantemente psicológica (grifo meu) do teatro do terceiro dos grandes trágicos gregos”⁶. O objetivo é articular os sentimentos que *pulsam* no texto com a realidade na qual estava inserido o próprio autor, para revelar o fundo material que nutria o egoísmo de seus personagens.

Desnudar as condições materiais que dão suporte à existência não significa reduzir a complexidade psicológica a uma explicação mecânica, mas tentar reconstruir algumas conexões da dimensão do afeto com a realidade. Eurípides (e também a humanidade) não é mero reproduzidor da dinâmica social, mas *criador* ativo que, contextualizado num período histórico, enraizado na realidade, responde e ata-se a ela com suas próprias vicissitudes. Ele *exerce a liberdade* num contexto histórico delimitado: tanto em seu processo de criação como na fase de produção e assimilação de suas tragédias. A história vive na interioridade da obra e do autor, mas nunca em sentido determinista.

Para investigar a historicidade presente em *Medéia* é importante recriar, mesmo que de forma resumida, o contexto deste século V a.C., época de mudanças na organização econômica, política e social da Grécia. Entretanto, para se compreender bem a profundidade dessas mudanças, é preciso ter em conta que a sociedade era anteriormente organizada sobre valores comuns que serviam de referência e se constituíam na matriz originária da identidade do grego, condicionando sua forma de agir, de olhar, de sentir e de ligar-se ao outro. Por isso, as transformações alteram o “crivo” subjetivo com o qual ele interpreta e se insere no mundo. Entre as conseqüências, ocorre a perda de referências em relação a um projeto coletivo. As novas condições, fundadas na posse privada, particularizam o interesse. E do grego *órfão*, nasce, enfim, o *indivíduo*.

⁴ Pereira (1987): p.417.

⁵ Pereira (1987): p.418.

⁶ Pereira (1987): p.408.

Com a fragmentação dos laços comunais e a emergência do “cidadão” pautado em interesses particulares, surge a necessidade de outra forma de administrar e exercer o poder tanto quanto de leis para regular as novas relações. Por paradoxal que pareça, o *aparato legal* tem sua origem não na suposta raiz *ordeira e racional* do homem grego, mas é expressão direta da desordem que se instala na sociedade reduzida a “cidadãos-indivíduos”. Com o grito de “liberdade” do indivíduo surge a necessidade da democracia, mas *liberdade para a apropriação privada* dos bens é a verdadeira base material dessa *fome democrática*.

Desde a época das epopéias homéricas, a guerra sempre foi comum na vida dos gregos. A cada vitória imposta ao inimigo para saqueá-lo havia igual risco de ser vencido e pilhado. Esse era o modo de vida de então. Por isso, a unidade do grupo era tão necessária à sobrevivência. Hábeis guerreiros, eles acumularam riquezas. Na antiga aristocracia, os laços comunais ficaram abalados, mas ainda permitiam comungar um ideal comum de homem que garantia a unidade do povo. Com a democracia, tudo passou a ser diferente. À ameaça constante de invasão somaram-se conflitos e tensões internos.

Das guerras, duas merecem menção pela influência que tiveram no século V a.C. A primeira, em meados do século, empreendida contra os persas, é importante porque culmina com a “aliança” de vários estados gregos. Atenas assume a liderança dos aliados e impõe derrota aos inimigos. Resulta daí a Confederação de Delos em que, respaldada pela vitória, Atenas passa a explorar os próprios aliados: cobra elevadas taxas para “protegê-los”, transformando-os numa espécie de vassalo. É o “imperialismo ateniense”. Atenas aumenta seu poder, mas o interesse privado faz crescer as tensões internas e externas.

A partir dessa época, as guerras, a confusão geral e a insegurança tornam-se constantes, proporcionando riquezas para alguns e impondo miséria a muitos outros. O imperialismo ateniense sofre com a debandada de aliados. Seu próprio povo, não mais atado aos ideais da tradição comunal, passa para o lado do inimigo se isso lhe render *lucro*. Esparta, outro Estado grego, surge como força de oposição a Atenas, o que mais tarde resultará na Guerra do Peloponeso (431 a.C.), que Eurípides vai testemunhar. É fácil perceber que a ambição e a cobiça caminham juntas com a aflição e o medo nesse período, fazendo surgir os sentimentos mais variados nos indivíduos.

A concentração de riquezas e a crescente miséria ameaçam fazer ruir a ordem social. Os Estados, especialmente os democráticos, tentam

amenizar a situação *dando* dinheiro ao povo. O público que ia às arenas para as apresentações teatrais - cerca de 20 mil pessoas - era regamente pago. Famílias que perdiam os líderes em batalhas eram remuneradas. O Estado gerava *serviços* com defesa, conservação de edifícios públicos, festividades e pagamentos oficiais. Os tribunais viraram *fonte de renda*, absorvendo gregos empobrecidos que buscavam os poucos recursos dados aos que julgassem os processos. O fato é tema da peça *As Vespas*, em que Aristófanes satiriza a miséria de seu povo⁷.

O processo que vinha se constituindo se acelera, produz a dissolução dos grupos e elege o interesse individual - mais que isso, a necessidade de sobrevivência a qualquer custo - como a meta suprema da ação de cada cidadão. Todos são transformados em indivíduos, sejam detentores de riquezas ou meros despossuídos. Se a civilização fez grandes obras, é preciso concordar com Engels que “as realizou pondo em movimento os impulsos e as paixões mais vis do homem em detrimento das suas melhores disposições”⁸.

O próprio desenvolvimento da economia aguçou a crise em toda a Grécia: “...com o progresso do comércio e da indústria, vieram o acúmulo e a concentração de riquezas em poucas mãos, e com isso o empobrecimento da massa dos cidadãos livres, aos quais só ficava o recurso de escolher entre: competir com o trabalho dos escravos, fazendo trabalho manual (o que era considerado desonroso, baixo e era pouco proveitoso), ou converter-se em mendigos”⁹. Além do empobrecimento geral, o número de escravos ficou tão elevado que atingiu a proporção de 18 por 1 entre o povo grego¹⁰.

Minada a possibilidade da *produção e apropriação comum*, a regra tornou-se a posse individual, da maneira que isso fosse possível. A ambição mais vulgar ganhou força e o desejo de riqueza virou a meta suprema dos homens, “mas não a da sociedade, e sim de tal ou qual mesquinho indivíduo”¹¹. É possível, então, ver que a ambição e a cobiça caminharam juntas com a aflição e o medo, fazendo surgir os sentimentos mais variados nos indivíduos. Este é o *chão* no qual se nutriram as criações trágicas euripidianas.

⁷ Brandão (1986): p.133 a 185.

⁸ Engels. S.d.: p.141.

⁹ Engels. S.d.: p.96.

¹⁰ Engels. S.d.: p.96.

¹¹ Engels. S.d.: p.141.

MEDÉIA: FICÇÃO E RETRATO DA REAL TRAGÉDIA GREGA

Antes de entrar na análise de **Medéia** propriamente dita, uma breve digressão teórica sobre a relação das condições históricas com aquilo a que se tem como a marca mais íntima de cada pessoa: sua identidade. O primeiro cuidado, já referido atrás, é não tomar a história como alguma coisa que se escreve a si própria, espécie de *ente* vivo e autônomo que, em *mão única*, enlaça, condiciona e determina os seres humanos. Se, metaforicamente, cada indivíduo é *personagem* da história, é válido questionar, junto com Ciampa (1984), quem é então o *autor* da história: “Se na história da vida real não existe o autor da história, será que não são todas as personagens que montam a história?”¹² Ou seja, a história é produzida socialmente pelo conjunto dos homens na medida em que eles estabelecem certas relações necessárias para reproduzir sua própria existência.

Nesse sentido, a identidade de cada pessoa é, ao mesmo tempo, *unidade* e expressão das múltiplas determinações históricas, é “uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una”¹³. Afirmá-la como mutável é entendê-la como *processo* que expressa as transformações do mundo. Em âmbito mais restrito, a identidade pessoal encontra *referência* nos diferentes *grupos e classes sociais* nos quais o indivíduo se insere: “Sucessivamente, vamos nos diferenciando e nos igualando conforme os vários grupos sociais de que fazemos parte: brasileiro, igual a outros brasileiros, diferente dos estrangeiros; (“nós os brasileiros somos (...) enquanto os estrangeiros são (...)”); homem ou mulher (“os homens são (...) enquanto as mulheres são (...)”)¹⁴.

Essas definições de *papéis e identidades* não se dão de modo arbitrário. Só são possíveis porque encontram estabilidade e permanência em regras, normas, valores e laços que servem como reguladores tanto das *identidades* como das *relações*. Como observa Ciampa: “O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses etc.”¹⁵. Através desse “jogo de espelhos” com o *outro*, o homem se reconhece, reconhece seus semelhantes e seus *dessemelhantes*,

¹² Ciampa (1984): p.60.

¹³ Ciampa (1984): p.61.

¹⁴ Ciampa (1984): p.63.

¹⁵ Ciampa (1984): p.64.

“de tal forma que é lícito dizer-se que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou a transformando”¹⁶.

É calcado no pressuposto de que mesmo a mais íntima individualidade é expressão da maneira como os homens se organizam em dadas condições históricas e de que a identidade de cada um se estabelece a partir do conjunto de valores necessários para poder perpetuar sua existência, que se pretende iniciar a análise dos personagens de *Medéia*. Na dissolução dos laços, naquele momento em que a ordem econômica grega começa a entrar em crise, é que se pode compreender também a desestruturação dos homens. Sem tradições, sem valores que amparem, é na interioridade dos indivíduos - e dos personagens de Eurípidés - que a história irá ranger na forma de loucura e passionalidade. A *interioridade*, portanto, é inundada por uma *exterioridade* que está se esfarelado.

Medéia, a bárbara feiticeira que protagoniza a peça, reflete exatamente esse novo indivíduo desamparado, que, dominado pela própria paixão, é capaz de matar os filhos para aplacar sua dor. Originária da Cólchida, ela deixou a família para viver em Corinto, na Grécia, com Jasão. Frutos da união, nasceram dois meninos, mas Medéia viu-se subitamente abandonada pelo marido que, para *reparar a desvantagem* do casamento com uma bárbara, uniu-se com a filha de Creonte, rei de Corinto. Esta traição, que conferirá a Jasão um lugar privilegiado no poder, impõe a Medéia todas as perdas imagináveis. Ela fica sem pátria, já que abandonara sua terra natal, e também perde o marido, garantia de sustento para si e para os filhos. É fácil notar que os sentimentos que lhe afloram são o grito de ressentimento do ser derrotado, no qual a sucessão de perdas produz uma *ferida narcísica*.

Na Grécia de interesses compartimentados, a dor de Medéia é expressão dessa ferida imposta aos despossuídos, seres individuais que tomam o próximo - e não só o estranho - como inimigo. A traição de Jasão mostra que a *conveniência* econômica do adultério e a *ambição pessoal* falam mais alto do que os laços familiares. Aliás, Jasão ama só a si próprio “é um puro egoísta que se apresenta diante de nós”¹⁷ e se justifica dizendo que os filhos ficarão melhor, financeira e moralmente. É o mesmo ardil que, para lograr lucro, dissolve os valores morais que por

¹⁶ Ciampa (1984): p.67.

¹⁷ Bonnard (1980): p.463.

séculos cimentaram as relações sociais. Uma bárbara era uma mulher menor, por mais bela que fosse. Já esposar a princesa era *esposar* o poder, em sua acepção econômica e política. Jasão, portanto, segue a lógica em voga do interesse pessoal.

Também Medéia age em interesse próprio, como os demais cidadãos. De fato, ela não é grega, e sim filha de um rei estrangeiro a quem abandonou, fugindo para ajudar Jasão a encontrar o *tosão de ouro*. Mas é através dessa mulher inferior, aos olhos dos gregos, que Eurípides expressará muitos sentimentos que estão na alma de seu povo, transformando cada qual num inimigo em potencial. No início da peça, a Ama traduz isso ao falar dos sentimentos que a traição desperta em Medéia: “Agora tudo é inimizade, e ela está sofrendo, exatamente por causa das coisas que lhe são mais queridas”¹⁸. Como estrangeira, só constituindo família com um grego, disporia de um lugar nessa terra. Abandonada, seus filhos serão bastardos: nunca gregos completamente; sem família, ela não tem mais para onde ir. Num só golpe, Jasão torna-os “despatriados”, sem *lugar* no mundo.

Para Jasão, a condição em que ficará sua família pouco importa, apesar de ele negar isso. É interessante que exatamente os serviços - mais velhos e, portanto, vinculados aos antigos laços -, o Pedagogo e a Ama, são os *escolhidos* para diagnosticarem a causa da situação. Isso pode ser notado quando, para confortar a velha Ama, o Pedagogo indaga: “Ainda não aprendestes até agora que todo homem ama a si mesmo mais dos que ao próximo, alguns por bons motivos e outros pela cobiça, e que o pai destas crianças não as ama por causa de seu novo casamento?”¹⁹ O que está a dizer é que os antigos valores que organizavam as relações familiares agora naufragam sob o poder da ambição.

Numa sociedade desigual, dividida entre ricos e pobres, gregos e estrangeiros, a dissolução de tais laços tem efeito diferente sobre cada um. Para Medéia, despatriada, e seus filhos bastardos, o fim do casamento tem uma dimensão incalculável. E é novamente através da boca dos mais velhos que Eurípides mostra isso, ao reproduzir o lamento da Ama: “Este já não é um lar. Essa espécie de coisa aqui já terminou. O homem nos foi arrebatado por seu casamento real e a senhora está em seu leito amaldiçoando a vida, com o espírito não influenciado e não

¹⁸ Eurípides (1988): p.11.

¹⁹ Eurípides (1988): p.18.

consolado por qualquer palavra de conforto dos amigos”²⁰. O grito de Medéia ratifica o lamento: “O que me vale ainda estar viva? Ai! Ai! Oxalá me liberte, pela morte, de uma vida odiosa, abandonando-a”²¹.

Ainda que não fosse uma bárbara, alguém sem escopo na sociedade grega, Medéia teria que viver dentro dos limites oferecidos à mulher em seu tempo. Um casamento duradouro, um pai para os filhos teria sido uma escolha bem-sucedida. Mas ela sabe quanto é difícil conseguir a façanha: “Ora, há um imenso risco que se corre nisso, de se escolher um bom ou um mau, pois as separações não são honrosas para as mulheres e não é possível repudiar um marido (grifo meu)”. Enquanto para a mulher a vida é isso, a família e o lar, o homem sempre pode se reconfortar com seus camaradas: “Nós, mulheres - observa Medéia - não temos mais que uma alma, um companheiro para procurar”²². Perdida essa alma, o que resta à estrangeira abandonada, sem família, sem mais ninguém?

Eurípides confronta valores de dois mundos: um mundo, onde o homem estava atado a compromissos comuns, outro, onde esses laços são cada vez mais pulverizados. É da indignação do velho Pedagogo, responsável pela educação das crianças, que surge uma fala importante para explicitar essas mudanças. Sobre o silêncio de Jasão quanto à situação dos filhos, diz o pedagogo: “Ora! Os velhos laços são deixados pelos novos”²³. O desabafo é logo completado pelo desapontamento da Ama: “Oh, crianças, ouvistes o que vosso pai se tornou para vós?”²⁴. Outra expressão do afeto que *toma* o espírito grego provém do temor da Ama sobre a reação de Medéia: “...o que irá jamais fazer aquela alma de grandes paixões, difícil de ser aplacada quando ferida pelo infortúnio?”²⁵.

Mas é da boca de Medéia que se evidencia a dor narcísica, característica de uma sociedade dividida, onde os indivíduos, reduzidos a uma unidade impotente, se degladiam confusamente, substituindo pela vingança pessoal a antiga ação conjunta contra o inimigo. Agora vale o interesse individual. Se este é ferido, todos, à volta, tornam-se inimigos, pois o grego perdeu a consciência de *conjunto, de família, de tradições*. Daí, entende-se o grito de Medéia: “Oh, amaldiçoados filhos de uma mãe

²⁰ Eurípides (1988): p.19.

²¹ Eurípides (1988): p.19.

²² Eurípides (1988): p.23.

²³ Eurípides (1988): p.17.

²⁴ Eurípides (1988): p.17 e 18.

²⁵ Eurípides (1988): p.18.

odienta, que pereçais, juntamente com vosso pai, e que toda a casa se arruine!”²⁶. O irrazoável e a desmedida, tão citados desde os poetas líricos, arrebatam a alma humana e se fazem presentes nessa revolta. A pregação constante pela justa medida, que cresce entre os pensadores da época, só é compreendida se situada em tal contexto onde o interesse e a ambição tornam-se os novos *paradigmas*. É do âmago dessa sede desenfreada por riquezas e da privação que essa lógica, paradoxalmente, impõe que emanam tanto a paixão incontrolável como o ódio irracional.

Nesse sentido, a sucessiva criação de leis em Atenas²⁷ é clara expressão da necessidade de instrumentos compulsórios para conter o ímpeto interno que o novo modo de vida estimula e condena. O modelo econômico, que pulveriza a sociedade em indivíduos e os coloca a brigar entre si, precisa de leis para controlar a letal efervescência que a fragmentação produz. Também é de *fora*, da tentativa impotente das mulheres do coro, que se esboça a tentativa de conter Medéia: “E se ela pudesse vir à nossa presença a fim de receber a manifestação das palavras pronunciadas em voz alta de modo que pudesse dominar a tremenda paixão e acalmar a agitação de seus pensamentos?”²⁸. Tem-se aqui, traduzido em arte, o drama da sociedade: as impotentes leis (mulheres do coro) tentam aplacar, sem sucesso, a fúria das paixões (ódio cego de Medéia).

É interessante observar outros sentidos que o coro ganha na tragédia euripidiana: “O coro da tragédia é a rua que passa ao lado do drama, a rua com sua curiosidade, o seu bom coração, a sua piedade fácil. Boas mulheres, mas não esperemos delas que se comprometam”²⁹. As pessoas que o compõem - simbolicamente, gregos que ocupam as ruas - sabem da ameaça, conhecem o drama no qual a vida naufraga, da mesma forma como cada cidadão sente na pele o *buraco* sob seus pés. Elas se cumpliciam, se apiadam e se horrorizam, como fazem os membros da população (e, por que não acrescentar, como se faz comumente hoje?). Mas, tornados impotentes indivíduos, não se comprometem, não interferem, revelando que dessa exclusão social brotam a passividade e o

²⁶ Eurípides (1988): p.18.

²⁷ Drácon (621 a.C.); Sólon (594 a.C.); Clístenes (507 a.C.); Efiltes (460 a.C.); Péricles (460 a.C.).

²⁸ Eurípides (1988): p.20.

²⁹ Bonnard (1980): p.462.

ódio cego. As leis se tornam cimento impotente para tapar as fissuras das violentas emoções no tecido social.

A necessidade de sobrevivência é muito mais imperiosa do que qualquer pacto legalista. Em sua solidão miserável, o homem despossuído de tudo, inclusive das condições mínimas para sua existência, só tem a possibilidade da explosão afetiva contra o objeto mais próximo. Medéia, mulher bárbara em terra estranha, é expressão fiel dessa solidão. “Eu estou solitária, sem uma pátria, ultrajada pelo marido que me trouxe como presa para uma terra estrangeira, sem ter mãe nem irmão, nem parente junto ao qual possa me proteger contra a desgraça que caiu sobre mim”³⁰. Tais palavras não traduzem também o desamparo em que vivem os gregos, lançados à miséria, acuados pela fome e pela perda de privilégios, sem referência organizadora, verdadeiros desterrados em sua própria terra, feitos a mulher bárbara traída e abandonada pelo marido?

Da mesma forma, o egoísmo tão disseminado entre a população, e tão bem expresso através de Jasão - “(...) a análise do egoísmo é levada a um inaudito estado de agudeza”³¹ - é expressão simultânea da realidade externa e interna, mas com a novidade de trazer, à baila, o inconfessável, aquela parte que todos negam. Encontramos nele, Jasão, uma parte inconfessada. “É um dos segredos da arte de Eurípides este de exprimir o que recalcamos”³². Ao manifestar uma parte do recalcado, pode-se dizer que o autor talvez tenha sido um dos primeiros a expressar mecanismos, detectados séculos mais tarde, que atuam entre as dimensões consciente e inconsciente, ajudando a entender também que o *inconsciente* se estabelece, como *lugar* ou como *conceito*, a partir das relações humanas.

É fato que uma sociedade regida por impulsos tão irracionais, expressão da irracionalidade extensiva do modo de produção, só terá indivíduos incertos quanto à ação do semelhante, especialmente porque agora o semelhante representa uma boca a mais, um concorrente, um inimigo dissimulado. Aqueles que possuem temem os que perderam, tanto quanto Creon, sogro de Jasão, receia que a ex-mulher de seu genro possa prejudicá-lo. A decisão de expulsá-la é justificada pelas palavras de Creon: “É bem melhor para mim ser odiado por ti agora, mulher, do que ter de sofrer muito mais tarde, porque fui iludido por palavras”³³. De que

³⁰ Eurípides (1988): p.25.

³¹ Bonnard, (1980): p.464.

³² Bonnard (1980): p.464.

³³ Eurípides (1988): p.25.

outra forma poderia ser revelada a desconfiança que está na alma de cada um nesse momento de individualismo? Creon é *porta-voz* da desconfiança que reina entre os homens, especialmente os de posse, contra os miseráveis que querem se vingar.

Mesmo assim, Creon se deixa iludir por Medéia que, dissimulada, suplica por mais um dia antes de ir embora. Depois que o rei enganado se vai, Medéia faz transparecer seu ardid: “Ele (Creon) está tão mergulhado na tolice que, quando poderia ter destruído meus planos expulsando-me desta terra, deixou-me para permanecer por mais um dia, durante os quais matarei três de meus inimigos: o pai, a filha e meu marido”³⁴. Com tais artimanhas ela, sensibiliza Egeu, herói da Ática, e o convence a tomá-la como sua mulher, prometendo premiá-lo com os filhos que ele não consegue ter e com os quais tanto sonha. Depois conta para as mulheres do coro seu plano macabro: mandar um vestido de noiva envenenado para a princesa sob pretexto de convencê-la a não expulsar os filhos de Jasão; e matar as crianças, às quais Jasão é muito ligado. Jasão, órfão de tradição, de laços, de costumes, de valores coletivos, se tornará um despossuído como outros tantos gregos.

Aqui, também, é possível ver as *unhas da história* cravadas no coração envenenado de Medéia. Nessa sociedade que, de tanto valorizar o *homem*, antropomorfizava até as divindades, sentimentos absolutamente novos surgem quando o *ser* é substituído pelo *ter*. Perder, nesse momento, é pior do que acontecia nos tempos grandiosos quando era a vida, o *próprio* ser, que estava em jogo, pois a morte selava o sofrimento do derrotado. Agora não. Ser reduzido a um despossuído tornou-se o maior instrumento para impingir dor: significa banir, humilhar mantendo a vítima viva. É o sentido da vingança contra Jasão. No amor dele pelos filhos, Medéia descobre “numa irradiante hipocrisia, que encontrou enfim no bloco inteiriço de Jasão uma fenda por onde introduzia a faca”³⁵. Achou os bens que, arrancados dele, torná-lo-iam-no o maior dos *sem-nada*.

O próximo passo - fazer Jasão permitir que um presente envenenado seja entregue à sua noiva - é outro rico momento de revelação do espírito dissimulado. Medéia mostra-se arrependida pelos *excessos*, diz que só está pensando nos filhos ao presentear a princesa para convencê-la a deixar as crianças em Corinto, junto ao pai. Assim, convence o marido. Por todos os

³⁴ Eurípides (1988): p.27.

³⁵ Bonnard (1980): p.465.

cantos, sua fala veste a moral da *hipocrisia democrática*: faz o *mea culpa*, respeita o outro, recupera a *medida* e expurga a desrazão. É apenas fachada, como também o é o pacto legalista que, a pretexto de distribuir justiça, serve aos poderosos para a defesa de seus interesses. Medéia é tão “honesta” quanto as leis gregas que prometem o “bem comum”. Todos apenas traduzem em palavras a lógica individualista que passa a reinar.

A guerra saltou dos gloriosos campos de batalhas para a arena individual, mas a meta continua sendo vencer a qualquer preço. Medéia até vacila ante a tarefa de executar os filhos. Mas, em seguida, se questiona: “Serei então condenada ao ridículo deixando meus inimigos impunes? Tenho que ousar fazer”³⁶. E insiste: “É uma necessidade absoluta que eles pereçam”³⁷. Diante de uma nova dúvida, se pergunta: “Por que terei eu de fazer isso? Não fazer uma coisa horrível, mas inevitável, seria pusilanimidade”³⁸. Tem-se, aí, uma inversão dos heróicos valores gregos que, no passado, admitiam a morte do inimigo porque era condição necessária à pilhagem, forma de sobrevivência de então. Agora, o expropriado assassina movido pelo ódio. A perda de horizonte torna o primeiro obstáculo um inimigo a ser vencido, ainda que, ao vencê-lo, se amplie a própria perda. Renunciando aos filhos, Medéia causará no marido dor semelhante a que ele lhe causou.

A dissolução daqueles valores cantados nas epopéias homéricas e a constituição de homens solitários, sem referências comuns para avaliar seus próprios atos, transformam todos em seres vulneráveis, entregues à própria sorte e tendo que amargar a própria dor. Ou então, tenta-se reparar uma ferida impingindo semelhante dor a quem lhe causou. O que era coragem, agora se reduz à vingança. O ridículo causado pelo abandono do marido é verdadeira provação para tal *coragem*. Medéia mostra isso em sua fala solitária: “Medéia, não poupes recursos de tua arte e dos teus conhecimentos, planejando e executando. Vai em frente para o terrível! Chegou a prova de tua coragem. Não debes ser levada ao ridículo pelo casamento de Jasão com uma mulher da raça de Sísifo”³⁹

Expressar força agora não é mais influir nos rumos da coletividade tombando morto numa batalha. Com os horizontes reduzidos ao nível do indivíduo, todas as qualidades - fraqueza, coragem, orgulho - passam a

³⁶ Eurípides (1988): p.49.

³⁷ Eurípides (1988): p.50.

³⁸ Eurípides (1988): p.55.

³⁹ Eurípides (1988): p.29.

ser medidas por esse metro particular. É a partir do ato individual, interessado apenas em si, que cada um exhibe sua coragem ou sua covardia. Daí, a vingança ser uma forma de se redimir publicamente, de aplacar a humilhação sofrida. Realizar esse projeto, por pior que sejam as conseqüências, torna-se um valor em si mesmo. Medéia quer apenas se vingar. “Pouco importa que esse mesmo golpe a fira, a ela. Só assim poderá manifestar (grifo meu) a sua força...”⁴⁰ É também prova cabal da impotência diante da desordem, pois, mostra uma *força* que, sem mudar o conjunto, mantém as condições materiais que desorganizam e afligem cada um dos indivíduos.

O ponto certamente mais forte da tragédia é quando Medéia degola seus filhos. Ela os ama, Eurípides deixa isso bem claro. E entende que a traição de Jasão se torna imperdoável exatamente porque ele não está apenas abandonando uma mulher, mas a mãe de seus filhos. Ela fala isso num dos encontros que tem com o infiel: “Ah! se não tivesses filhos poderias ser perdoado por esse novo casamento. Mas a santidade dos juramentos fugiu. Achas que os deuses já não reinam ou que os céus decretam novas leis para os homens de hoje, já que compreendes que perjuraste contra mim!”⁴¹ Medéia se condena por ter errado na escolha do seu homem. Mas, numa sociedade em que o ardil e a dissimulação dominam, como saber quem é o próximo? “Por que - se indaga - não há na forma humana alguma marca certa que nos permita reconhecer o mau?”⁴²

A dor lancinante que atormenta o coração de Medéia decorre, ainda, da consciência que ela tem da razão pela qual foi abandonada. Em sua hipocrisia, Jasão tenta justificar a atitude, dizendo que pretende dar irmãos gregos legítimos para os filhos que tivera com ela. Medéia, dura e cruel consigo mesmo, desmente-o: “Não foi isso que te influenciou, mas o matrimônio bárbaro que faria com que chegasses à velhice sem distinção”⁴³. Nessa fala, ela mostra saber o quanto é desprezada e sem lugar na sociedade grega, reconhece a inteireza da sua solidão. Por isso, é do interior do seu ser ferido que terá que achar o “norte” para sua ação. Agora que o *poder* reside nos *bens* que se pode ter, Medéia decide que reduzirá Jasão a um miserável, despojando-o de seu mais raros bens: os seus filhos.

⁴⁰ Bonnard (1980): p.465.

⁴¹ Eurípides (1988): p.31.

⁴² Eurípides (1988): p.33.

⁴³ Eurípides (1988): p.35.

No desfecho da tragédia, esse espírito irracional pela posse se mostra em toda sua dimensão. Medéia não se contenta em tornar Jasão um despossuído da vida dos filhos. Ela retira dele o direito de ter até os cadáveres das crianças. A lógica da propriedade privada é levada ao extremo: Jasão fica sem nada, sem ao menos os corpos dos filhos, reduzido a nada. Como diz Medéia: “Tu como é devido, morrerás miseravelmente, homem miserável, com tua cabeça atingida por um fragmento do Argos, chegando assim ao fim desgraçado do teu novo casamento”⁴⁴. Um Jasão, não mais grandioso, mas expropriado de tudo que tem de precioso, se mostra em suas súplicas finais: “Em nome dos deuses, deixa-me tocar a tenra carne de meus filhos”⁴⁵. Um grito em vão, como inócuo é o protesto dos que perderam seus bens, agora a disputar com escravos um espaço de sobrevivência. Pela boca do indivíduo trágico, grita a dilacerada sociedade grega.

Numa sociedade em que seres humanos são transformados em “coisas”, Medéia também transformou os filhos em *objetos* para que assim pudessem ser roubados. Ao matá-los, “pagou a vitória por um preço mais alto que a vida”⁴⁶, fazendo dela própria uma coisa rígida. A força demoníaca que emana da desordem econômica e apavora a todos, neste gesto da princesa bárbara, tem que ser controlada a todo custo. Por isso, os gritos insistentes por justiça e medida. Mas o demoníaco se imiscui na própria tentativa de controle. Medéia ama muito seus filhos. “Mata-os porque sua terrível sede de domínio se tornou para ela um “demônio” (...) que já não é senhora”⁴⁷. O demônio, de raiz fincada na realidade, se torna possessão. Tem-se o emocional transbordando na consciência.

É na sua condição inferior de “bárbara”, *ser humano menor*, de mulher - numa sociedade em que apenas homens são considerados cidadãos - e, sobretudo, de abandonada, que se deve procurar a força demoníaca que domina Medéia. Os valores que serviam de referência para unir a família se diluíram. A obrigação do pai para com os filhos é trocada pela conveniência de um casamento econômico e politicamente mais *lucrativo*. A quem essa feiticeira bárbara poderá recorrer? A pergunta é absurda, pois, é dentro de cada indivíduo que reside agora a referência para seus atos. Se no interior estão a dor, o ódio, o medo que

⁴⁴ Eurípides (1980): p.59.

⁴⁵ Eurípides (1980): p.60.

⁴⁶ Bonnard (1980): p.466.

⁴⁷ Bonnard (1980): p.467.

pulsam, também será daí, desse demônio que se agiganta, de que surgirá a resposta. Sem possibilidades externas de solução, sobra a vingança, forma impotente de aplacar a dor.

Falar de Eurípides e, especialmente, de *Medéia*, em tempos atuais pode parecer tratar de uma realidade muito antiga, sem nada a ver com o mundo contemporâneo. Mas basta um sopro para retirar a poeira milenar e deixar transparecer os contornos que marcam a sociedade atual. Resguardadas as diferenças, sobretudo no âmbito das transformações tecnológicas, é possível reconhecer aproximações importantes entre aquela realidade e as relações humanas atuais, e propor uma reflexão sobre as raízes materiais do *demônio* que, a exemplo do mundo conturbado de *Medéia*, invade, hoje, a subjetividade e explode na forma de egoísmo, violência, vingança e medo.

As semelhanças se aproximam ainda mais, quando se considera a absoluta perda de valores comuns: a tão aclamada *liberdade*, sombra disfarçada do direito de posse privada, abandona cada um a “inventar” seu próprio projeto de libertação, mas em condições tão desiguais quanto aquelas do dono do zoológico e dos bichos enjaulados. Mas fruto das contradições do modelo econômico, a jaula reside na própria afirmação da liberdade, que particulariza o âmbito dos interesses, fragmenta o social e, assim, torna os homens impotentes para mudanças que só podem ser coletivas. É o princípio exacerbado *dessa liberdade* que produz a dissolução dos laços familiares, dos valores coletivos, da ação conjunta. Gera a perda de referências e semeia o sentimento de solidão, condições necessárias para a *possessão demoníaca* que, em época tão distante, dominou Medéia.

É este *esvaziamento de sentido* e perda de direção do conjunto social - que está na origem do individualismo e dos sentimentos egoístas - que Eurípides capta no contexto de desagregação de um modo de produção incapaz de atender as demandas da sociedade. Os gritos desesperados de seus personagens podem parecer pairar acima da história, mas logo se vê que emanam daquela realidade. A dimensão psicológica expressa também o próprio mundo. O realismo psicológico que Eurípides descobre sublinha “na paixão demoníaca de Medéia a nossa dependência do mundo, a nossa sujeição ao “Cosmo”. *Mas ter disso consciência é já algum modo de libertar-se* (grifo meu)”⁴⁸. Fica para os homens a tarefa de

⁴⁸ Bonnard (1980): p.467.

tomar consciência dessa dependência para poder mudar a realidade e reatar o elo perdido do indivíduo com o conjunto da vida social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓFANES. *As vespas*. In: BRANDÃO, J. *O Teatro Grego; Eurípides * Aristófanes*. Trad. Junito Brandão, Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1986.
- AYMARD, A. & AUBOYER, J. *História geral das civilizações*. São Paulo: Divisão Européia do Livro, 1962.
- BONNARD, A. *A civilização grega*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- BRANDÃO, J. *O teatro grego; Eurípides * Aristófanes*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1986.
- BRASIL, A. Introdução. In: EURÍPIDES, *Medéia, As Bacantes * As Troianas*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1988.
- CIAMPA, A.C. Identidade. In: CODO, W. (Org.). *Psicologia social - o homem em movimento*, São Paulo: Brasilienses, 1984.
- ENGELS, F. *A origem da família, da sociedade privada e do Estado*. São Paulo: Alfa Ômega, [19--] (Obras Escolhidas; 3).
- EURÍPIDES, *Medéia, As Bacantes * As Troianas*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1988.
- FINLEY, M.I. *A Economia antiga*. Porto: Afrontamento, 1980.
- PEREIRA, M.S.R. *Estudos da cultura clássica*. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian, 1987.
- QUIGLEY, C. *A Evolução das civilizações*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
- ROUANET, S.P. Razão e Paixão. In: CARDOSO, S. (Org.). *Os Sentidos da Paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Revista UNIMAR 19(1):245-268, 1997.

OLARIAS EM RIO CLARO (SP): UMA VISITA AOS OLEIROS

Jorge Ulises Guerra Villalobos*

RESUMO. Este artigo discute as características do trabalho nas Olarias de Rio Claro (SP).

Palavras-chave: olarias, Rio Claro, trabalho.

BRICK FACTORIES IN RIO CLARO(SP): A VISIT TO THE BRICKMAKERS

ABSTRACT. This paper discusses the main characteristics of the brickmaker's work in some brick factories in Rio Claro, State of São Paulo.

Key words: brickmakers, Rio Claro, work.

O termo oleiro está ligado conceitualmente a moleiro, moinho e também à ola (panela), e quaisquer dessas palavras permitem considerar a atividade ligada a um processo produtivo.

O trabalhador da olaria, o oleiro, é um personagem antigo vinculado ao trabalho de criação de artigos de uso doméstico e de construção, como: panelas de barro, recipientes para água, pratos, telhas, tijolos etc., podendo-se situá-lo concretamente nos estágios iniciais da cultura.

Com o decorrer do processo econômico-social, o termo oleiro dissociou-se, gradativamente, do seu sentido conceitual primitivo, através da especialização da produção dos artigos por este elaborados, como, por exemplo, as vasilhas para os alimentos, que passaram a ser produzidas

¹ Cf. Engels, F. 1972.

* Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondência para Jorge Ulises Guerra Villalobos.

Data de recebimento: 06/11/96.

Data de aceite: 26/02/97.

por outras entidades. No Brasil, durante o século XVIII, telhas, vasilhas, pratos, tijolos e outros produtos² eram produzidos nas olarias. Progressivamente, esse processo de expropriação e especialização foi deixando à olaria e ao oleiro a produção de um número cada vez mais reduzido de produtos, até atingir a fabricação exclusiva de tijolos.

O processo da produção do tijolo nas olarias brasileiras permaneceu, praticamente, inalterado durante décadas. Especificamente, no Estado de São Paulo, esta produção manteve sua forma tradicional até meados do século XX, quando o processo de urbanização se acelerou, influenciando decisivamente na transformação das olarias em toda o estado³, obrigando-as a se adaptarem ao mercado da construção em expansão, para o qual o tijolo é destinado.

Na década de setenta, as olarias sofreram transformações profundas de ordem técnica. Estas transformações, segundo Birch⁴, caracterizam-se pelo “...alto investimento de capital com pequeno número de operários.”. Tão significativo é o efeito dessa questão que o conceito técnico de olaria muda.

O censo do IBGE, antes dessa época, referia-se às olarias como atividades manuais. Com a introdução das máquinas elétricas de fabricar tijolos, que substituíram as de tração animal e os batedores de tijolos, confunde-se conceitualmente a olaria com a cerâmica.

Dessa forma, o produto, a mercadoria produzida, passa a caracterizar ambas as atividades. O tijolo, que já vinha sendo produto único das olarias, aparece como o elemento diferenciador.

A mudança técnica refletiu-se também na classificação econômica das olarias que, a partir de 1967, são incluídas na categoria “Indústria de produtos de materiais não metálicos”, passando a sofrer forte tributação fiscal. Em meados da presente década, a promulgação da lei de microempresas libera-as da forte carga fiscal,⁵ implicando, no entanto, a fixação de um patamar de produção.

O limite da receita bruta anual é a condição fiscal para manter a olaria enquadrada no regime de microempresa. Isto ajuda a encobrir a produção

² Cf. Brancante, E. 1981.

³ Cf. Ricci, T. 1985.

⁴ Cf. Birch, M. 1976, p. 54.

⁵ “a microempresa sempre foi um sonho de oleiro, não pagar ICM, também...” Levy Busso, oleiro entrevistado.

efetiva de tijolos nas olarias, pois estas não declaram o volume real de produção para não ultrapassar o limite de isenção fiscal.

A olaria também apresenta uma outra faceta, que pode ser vista através do legado da profissão. Como diz L. Busso⁶: “(...) comecei a trabalhar com sete anos de idade em olaria (...) já meu pai era oleiro, desde o tempo do pai dele (...)”. A história repete-se e os oleiros a sintetizam em “quem nasce oleiro, morre oleiro.” Não é o sentido poético da questão que há de se destacar e sim o sentido da sobrevivência que nela se encontra

O processo de reprodução desenvolve-se com um sentido singular no mundo do trabalho oleiro e representa o referencial da sua história e da sua tradição.

As olarias pesquisadas no município de Rio Claro estão localizadas nos limites da série estratigráfica Passa Dois Grupo Estrada Nova, que é percorrido pelo rio Corumbataí. A composição litológica da série se caracteriza pela presença de siltitos arenitos, folhelhos, calcários e sílex⁷, que constituem parte da matéria básica utilizada na fabricação de tijolos. A existência desse objeto de trabalho, localizado em lugar específico, promove a divisão territorial do trabalho, ou seja, especialização de um lugar, num determinado tipo de atividade.

Inclui-se, nesse caso, a ligação do barro com as olarias que, via de regra, foram “(...) montadas junto às barreiras que [fornecem] (...) a argila adequada (...) além disso decorrem outros fatores que lhe facilitam a produção, como matas (...)”⁸, das quais é extraída a lenha para a queima dos tijolos, e a presença de água para a mistura do barro.

Cada olaria não está restrita só a esse limite físico litológico, mas também está ligada ao processo histórico da propriedade privada, o que significa que ela se insere em limites privados da terra, em parcelas da superfície que pertencem a indivíduos, a particulares, que a exploram e que obtêm dessa forma recursos para sua subsistência.

De modo geral, as olarias possuem uma fisionomia similar, diríamos que até singular, no tempo: “a silhueta inconfundível de uma olaria na antigüidade, que por certo não deveria diferenciar-se muito das atuais nos perímetros suburbanos (...)”⁹.

⁶ Oleiro entrevistado.

⁷ Cf. Sanchez, M. 1967.

⁸ Cf. Brancante, E op.cit. p. 13.

⁹ Ibidem, p. 13.

Essa situação leva a reconhecer que as olarias apresentam uma estrutura básica de organização, onde se encontram o forno, a área para secagem do tijolo, a maromba, onde o barro é amassado e misturado, e o barreiro, que é o lugar onde se obtém o barro para o fabrico do tijolo. As características do barro utilizado apresentam diferenças, segundo as condições litológicas, principalmente, no cozimento e secagem do tijolo.

Noutras regiões do Brasil (Minas Gerais, por exemplo), a queima e a secagem do tijolo são feitas no tempo. A secagem se faz sem cobertura e o tijolo é colocado diretamente sob os raios solares. Passando alguns dias exposto, começa a montagem de uma pirâmide utilizando esses mesmos tijolos crus. Na base dessa pirâmide é deixado um espaço para a introdução de lenha, que produz o calor, o qual vai cozendo o tijolo.

Em Rio Claro, particularmente, o forno é coberto e construído previamente. A área de secagem é constituída por uma estrutura de madeira coberta por telhas, que protege os tijolos crus da exposição direta dos raios solares, atuando sobre eles apenas o vento que circula no barracão.

Podem-se encontrar referências às primeiras olarias, no início do século XIX, nas fazendas rioclarenses. Como poliprodutoras e auto-suficientes quanto a alimentos e materiais de construção, produziam tijolos entre esses materiais. Durante o apogeu do café, os tijolos foram requeridos não só para a construção de moradias na fazenda, mas também para o terreiro, onde era feita a secagem dos grãos de café¹⁰. Em meados do século XIX, com a introdução da ferrovia, Rio Claro adquire um mercado de consumo de bens localmente produzidos, e quando deixa de ser ponta de trilhos e a linha ferroviária é estendida a outras cidades, começa a sentir-se como pólo comercial, desenvolvendo-se pela presença de um contingente de consumidores, que formam seu campo de influência. As olarias fornecedoras dos tijolos para a construção de moradias proliferam por toda parte, levando à cidade o reconhecimento de importante centro produtor desse material, como afirma uma oleira: “Eu tinha oito anos, hoje tenho setenta [1988] (...) acontece que (...) o tijolo todo saía por vagão especial. A maioria dos tijolos ia para São Carlos, Araraquara, Taubaté, todos esses lugares... A maioria ia para o interior”¹¹.

¹⁰ Cf. Dean, W. Rio Claro: Um sistema brasileiro de grande lavoura 1820 - 1920. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 51.

¹¹ Rosa Zumpano, mãe de oleiros.

No início da década de vinte, Rio Claro possuía muitas olarias. Segundo informações verbais obtidas no trabalho de campo, superavam as 300, operando nos arredores da cidade. Essa atividade passara a ser um dos componentes da base econômica da cidade

AS PROPRIEDADES

As olarias, no município de Rio Claro, estão instaladas nas propriedades rurais de pequeno porte, cujos proprietários as exploram como forma de obtenção de renda para a sua reprodução.

Devemos notar que a maioria desses proprietários trabalham em suas propriedades para a sua subsistência, seja de modo direto, pelo próprio trabalho, seja através do arrendamento do total ou de uma parcela.

Paralelamente ao aumento do número das pequenas propriedades, tem ocorrido a diminuição da área dessas. Para explicar a tendência da diminuição da área e a proliferação das pequenas propriedades, tem-se que buscar referências no ciclo econômico da região, ou seja, nos ciclos das culturas agrícolas. Para isso, pode-se tomar por base a pesquisa da Dra. Diniz, onde se encontra esta informação: “A partir do início do século como resultado das crises do café, muitas fazendas faliram e suas propriedades foram vendidas.”¹²

O número dessas pequenas propriedades rurais no município, desde a ocupação da região até hoje, apresenta uma mudança significativa. Na Tabela 1, são assinalados primeiramente os dados coletados entre 1896 e 1898.

Tabela 1. Propriedades rurais no município de Rio Claro 1896-1898.

Classe ha	Número	Nº %	Área ha	Área	Área Média ha
> - 272.5	-	-	-	-	-
272.5 — 530	36	48,6	12578.93	19.0	349.4
530 — 1600	29	36.9	28690.48	42.5	989.3
1600 - >	11	14.5	25537.84	38.5	2321.62

Fonte: Diniz, L. Diana Rio Claro e o café Desenvolvimento apogeu e crise (1850-1900) Tese de Doutorado Unesp, Rio Claro, 1973. p. 54.

Essa questão da dinâmica das propriedades rurais apresenta-se em meados do século XIX, quando veio a mudança da cultura açucareira para

¹² Cf. Diniz, L.op.cit.p.67.

a do café, e as propriedades rurais passaram de “56 para 152” unidades¹³. É evidente que essa dinâmica não só está ligada à mudança nas culturas, mas também está relacionada com as necessidades da reorganização das fazendas, pelo problema da mão-de-obra na lavoura. Através das mudanças nas relações de trabalho, a própria dimensão da fazenda teve que ser alterada.

A fragmentação das fazendas permitiu, também no início do século XX, a aquisição de terrenos pelos imigrantes vindos para a região, os quais trabalhavam como colonos nas fazendas e tinham acumulado algum capital. Muitas vezes, os colonos também receberam terrenos como pagamento das dívidas que o fazendeiro contraía com eles. É nesse processo que aparecem os proprietários de sítios, que continuaram com a tendência de dividir as terras entre os seus filhos.

A distribuição da terra, em 1985, aparece na Tabela 2, onde está comparada com o número de propriedades rurais do município de Rio Claro, existentes em 1896, e na área média por classe, com o objetivo de mostrar a situação.

Tabela 2. Distribuição por classe das propriedades rurais em 1896 e 1985 no município de Rio Claro S.P.

Classe ha	Propriedades		%		Área %		Média (ha)	
	1896	1985	1896	1985	1896	1985	1896	1985
> 200 ?	?	1325	-	98.22	-	68.0	-	23.2
200 — 400	28	15	36.8	1.11	13.62	8.4	325.8	253.6
400 — 600	13	2	17.1	0.15	9.34	2.3	481.0	516.4
600 — 1000	14	1	18.4	0.07	17.57	2.0	838.9	916.9
1000 — 1400	4	2	5.3	0.15	7.59	5.4	1268.7	1225.8
1400 — 1800	7	1	9.2	0.07	16.29	3.2	1554.6	1451.4
1800 — 2200	5	0	6.8	0.00	15.07	0.0	2131.5	0
2200 — 2600	3	?	3.9	0.15	10.97	10.7	2445.8	2413.6
2600 — 3000	2	0	2.6	0	8.63	0	2881.0	0

Fonte: Cadastro de propriedades rurais do município de Rio Claro. In: Inera, 1985. Diniz, L. Diana op.cit p.51.

A tendência à proliferação das propriedades e a diminuição da área destas, pelas circunstâncias já citadas, provocou o comprometimento da subsistência destes “pequenos proprietários”. A renda da terra obtida na exploração da propriedade ficou comprometida pela relação dependentes-produto, ou seja, o que se obtinha do trabalho da terra não permitia

¹³ Ibidem, p. 48.

sequer a reprodução e menos ainda acumulação do grupo que a explora. Isso os obrigou a criarem formas de aumentar a receita, seja através da proletarização de alguns ou todos os membros da família, seja na criação de novas alternativas de produção.

As olarias inseridas nas pequenas propriedades rurais apresentam-se, então, como essa alternativa de sobrevivência. Para entender essa situação, caracteriza-se, a seguir, a mão-de-obra utilizada no trabalho das olarias.

OS CONCEITOS MAIS UTILIZADOS PARA CARACTERIZAR A MÃO-DE-OBRA

No início desta pesquisa, introduziu-se o termo empreitada, considerando que seu uso é comum nas olarias do município de Rio Claro. No entanto, deparamo-nos com o fato de que ele tem duas acepções. A primeira é usada como “(...) um contrato de locação de serviços em que o dono encomenda uma obra a um empreiteiro, que fornece somente a mão-de-obra por tempo determinado, ou esta e os materiais necessários à execução da obra.”¹⁴

O importante nessa concepção é a ligação temporal do serviço, que está determinado pelo volume de trabalho que a obra representa.

Uma vez fornecido esse e concluída a obra, rescinde-se a relação ou vínculo empregatício. Deduz-se também que o salário varia de acordo com a quantidade de trabalho fornecido pelo trabalhador, no transcurso da obra.

Na segunda acepção, a empreitada: “pode ser entendida também como uma relação de trabalho em que o salário é ajustado por tarefa ou peças, devendo garantir ao trabalhador uma remuneração diária nunca inferior ao salário mínimo por dia normal da região (...)”¹⁵

Existe, nessa variante do termo empreitada, uma relação com o valor pago por tempo, considerando-se que é utilizada a referência a um salário por dia normal de trabalho. Isto indica que há uma relação entre a empreitada, nessa segunda forma, de um modo mais claro, e o tempo que o assalariado dedica à tarefa.

Nas relações de trabalho desenvolvidas nas olarias não é possível utilizar a primeira acepção, mesmo porque não existe a figura do empreiteiro, além de o trabalhador da olaria (o oleiro) não sujeitar a

¹⁴ Cf. Ricci, T. p.91.

¹⁵ Ibidem, p. 91.

duração do seu emprego ao término de um volume de trabalho, ao final do qual ele estará desvinculado.

O trabalhador da olaria está relacionado com seu serviço, através da locação indeterminada da sua força de trabalho. Essa idéia está ligada claramente à segunda acepção, sendo, então, importante dizer que o trabalhador tido por empreitada na olaria se ajusta corretamente a um assalariado por peça, e cuja conceituação corresponde a uma variação do assalariado por tempo.

Essa situação obrigou a substituir o termo empreitada por assalariado por peça.

A MÃO-DE-OBRA ASSALARIADA

O registro do trabalhador assalariado na olaria é feito como trabalhador rural, remunerado com salário mínimo. Contudo, como ele é contratado por uma remuneração por peça, a diferença que o trabalhador gerar é paga sem direitos trabalhistas, ou, como se diz, “por fora”. A duração da jornada de trabalho não é de apenas quarenta e oito horas semanais, considerando-se basicamente que o prolongamento da jornada aparece como de interesse do assalariado, porque permite complementar sua remuneração. O volume da produção por dia de trabalho beneficia, obviamente, os proprietários da olaria.

O termo mão-de-obra familiar é aplicado aqui ao trabalhador não contratado como assalariado, que possui vínculo consanguíneo com o proprietário ou arrendatário da olaria onde labora. Esse termo não corresponde ao de pessoas contratadas de uma mesma família, que trabalham num mesmo lugar.

A mão-de-obra familiar implica a consideração do conceito de família como a junção de pessoas que integram a família nuclear, composta por pais e filhos, mais a agregação de outros parentes consanguíneos. E é nessa família ampliada que se encontra o proprietário, junto à mão-de-obra consignada como familiar, no trabalho da olaria.

OS DADOS REFERENTES À MÃO-DE-OBRA

A Tabela 3 apresenta as olarias pesquisadas (52 olarias no total), indicando o número de pessoas que trabalham, segundo as categorias: assalariado por peça, com e sem registro, e trabalhadores familiares.

Tabela 3. Categorias de mão-de-obra definidas nas olarias.

	1	2	3	1+2	2+3	Totais
Nº Olarias	29	18	2	2	1	52
Percentagens	56	35	3,8	3,8	1,9	100

Fonte: Pesquisa de Campo 1988.

1: assalariado por peça; 2: familiar; 3: assalariado por peça com registro.

Antes de revisar essa tabela, deve-se notar que o agrupamento da mão-de-obra seguiu a tendência de dominância, ou seja: se uma olaria apresentava trabalhadores assalariados por peça e familiares, sendo quatro deles assalariados por peça e um familiar, optou-se por considerar o funcionamento da olaria como estritamente assalariada por peça e, quando as relações eram equilibradas, quantitativamente, manteve-se a denominação de mista, sendo sete o número de olarias que utilizam este procedimento.

A Tabela 3 indica que as categorias mão-de-obra familiar e assalariada por peça são as dominantes nas relações de trabalho que se desenvolvem nas olarias pesquisadas. Para ampliar essa questão, construiu-se a Tabela 4, onde está assinalado o número de pessoas que trabalham nas olarias de acordo com o critério da tabela anterior.

Tabela 4. Relação do número de trabalhadores nas olarias.

	1	2	3	Totais
Nº Pessoas	166	83	14	263
%	63,0	32	5	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 1988.

1: assalariado por peça sem registro; 2: familiar; 3: assalariado por peça com registro.

Esses duzentos e sessenta e três trabalhadores se distribuem segundo o sexo, nas 52 olarias, conforme Tabela 5.

O total de trabalhadores se distribui em 181 homens, 68 mulheres e 14 crianças, sendo 10 meninas e 4 meninos, os quais podem ser reagrupados nas Tabelas 6 e 7, como segue:

Tabela 5. Mão-de-obra feminina e masculina presente nas olarias.

Mão-de-obra	Olarias	Percentagens
Masculina	52	100
Feminina	14	26,9

Fonte: Pesquisa de Campo, 1988.

Tabela 6. Mão-de-obra ocupada nas olarias.

Mão-de-Obra	1	2	3	Totais
Masculina	108	60	13	181
Feminina	46	21	1	68
Infantil	12	2	-	14
Totais	166	83	14	263

Fonte: Pesquisa de Campo, 1988.

1: assalariado por peça sem registro; 2: familiar; 3: assalariado por peça com registro.

Tabela 7. Número de olarias que utilizam mão-de-obra infantil.

Mão-de-obra	Nºde olarias
Infantil	7
Meninas	5
Meninos	2

Fonte: Pesquisa de Campo, 1988.

A MÃO-DE-OBRA ASSALARIADA POR PEÇA

Os trabalhadores assalariados por peça representam sessenta e oito por cento da mão-de-obra ocupada nas olarias pesquisadas. Esses trabalham, na sua maioria, sem registro e sem contrato, de modo informal. Dos cento e oitenta trabalhadores assalariados, setenta e sete por cento estão sem registro, e vinte e três por cento possuem carteira de trabalho registrada. O compromisso entre eles e o empregador é verbal, chegando-se a criar até laços de dependência sentimental de acordo com o tempo em que se trabalha para o patrão. O empregador fornece tanto para o trabalhador com registro quanto para o sem contrato, moradia, luz e água. A moradia é utilizada pelo trabalhador e sua família, a qual termina quase sempre sob o mesmo sistema de relações trabalhistas.

Considera-se, aqui, assalariado por peça o trabalhador que se autodenomina, nas olarias, empreitado, e que corresponde a uma variação do assalariado por tempo. A força de trabalho do assalariado por peça vincula-se à produção: “ganha mais quem fizer mais produção”¹⁶, o que significa que o

¹⁶ Ivaldeni L. do Carmo, oleiro entrevistado.

valor de uso vendido pelo oleiro seria o resultado do dia de trabalho, ou seja, a quantidade de tijolos produzidos por ele. Nessa perspectiva não se considera a relação entre o valor diário da força de trabalho e a duração da jornada como determinante do preço. No entanto, se for analisado o processo com cuidado, ver-se-á que o preço do trabalho na olaria é definido por essa relação.

Basta considerar uma situação onde se tenha, por exemplo, a jornada média de trabalho nas olarias como dez horas, das quais cinco são pagas e as outras cinco, não. Como o valor produzido nessas dez horas é de Cr\$ 4.500, cada hora de trabalho está avaliada em Cr\$ 450. Suponha-se também que a produção média na olaria seja de um mil tijolos por dia de trabalho. Isso permite saber, então, que cada tijolo tem o valor de Cr\$ 4.5 sendo Cr\$ 2.25 são do trabalhador e Cr\$ 2.25 não. O trabalhador, ao término do dia de trabalho, receberia Cr\$ 2.250. Dessa forma, o salário representa o tempo despendido pelo trabalhador em razão do número de tijolos que ele produziu, ou seja, o tempo de trabalho que se corporifica numa quantidade de mercadorias.

O salário determinado por peça provoca uma concorrência entre os próprios trabalhadores e uma procura pelos mais velozes. Ao mesmo tempo, o controle da qualidade do produto é rigoroso.

Tabela 8. Duração da jornada de trabalho.

Jornada em horas	Nº de Olarias	1	2	3	1+2	2+3
Sem dado	4	3	1	0	0	0
8	7	5	1	0	1	0
9	9	5	4	2	0	0
10	11	3	5	0	0	1
11	9	6	3	0	0	0
12	11	6	4	0	1	0
13	0	0	0	0	0	0
14	1	1	0	0	0	0
Totais	52	29	18	2	2	1

Fonte: Pesquisa de Campo, 1988.

1: assalariado por peça sem registro; 2: familiar; 3: assalariado por peça com registro.

Essa forma de remunerar a mão-de-obra resulta vantajosa para quem explora a olaria, considerando que estimula os trabalhadores a um prolongamento da jornada de trabalho. Na tabela seguinte, é indicada a duração da jornada de trabalho.

O fato de a jornada de trabalho prolongar-se por um tempo variável, maior de 8 horas, não é sentido como a condição que o trabalhador tem para assegurar sua reprodução.

MÃO-DE-OBRA FAMILIAR

O trabalhador familiar, do ponto de vista da força de trabalho, apresenta-se de modo similar ao trabalhador assalariado, podendo um substituir o outro no serviço da olaria. A diferença se processa no nível da remuneração, ou seja, na existência ou não de um salário.

Um membro da família que trabalha na olaria recebe em troca de seus serviços uma participação, condicionada às suas necessidades, nos ganhos que provêm da exploração da olaria por todo o grupo. Essa participação convencionou-se denominar de usufruto comum dos ganhos. Primeiramente, ela se destina à realização de condições de sobrevivência do grupo, como moradia e alimentação, e depois à realização de necessidades individuais, como vestuário, saúde e educação.

Os ganhos na exploração da olaria são partilhados por todos os membros da família, estejam ou não envolvidos diretamente nesse trabalho, como velhos ou crianças que não têm condições físicas de trabalhar.

Objetiva-se, primeiro, o suprimento das condições gerais de reprodução, para depois atender às necessidades individuais, de acordo com a urgência de cada membro da família.

É evidente que essa participação está sujeita ao ritmo dos ganhos obtidos na exploração da olaria como única fonte de ingresso do qual depende o grupo familiar. Isso funciona, na prática, da seguinte maneira: “(...) é um caixa só. Quando precisa de dinheiro uma pessoa [membro da família que explora a olaria], o caixa paga. Todos têm direito, conforme a necessidade da pessoa, a um médico por exemplo.”¹⁷

A fala seguinte esclarece ainda mais o sentido de usufruto comum dos ganhos: “esses coitados (...) [mulher e filhos] ficam no rolo. Esse dinheiro [os ganhos] sou eu que tomo conta [como chefe de família] e com eles cobrimos as despesas, as necessidades de cada pessoa (...) comprar roupa (...) Mas tudo é em comum para a família.”¹⁸

¹⁷ Thomazella, oleiro entrevistado.

¹⁸ Levy Busso, oleiro entrevistado.

Os oleiros deixam clara a idéia de que é melhor deixar o dinheiro em casa que pagar empregados. É evidente que não se trata de uma questão de querer ou não, mas sim de uma condição de poder funcionar sem empregados assalariados e só com membros da família.

Como as famílias são dinâmicas, quantitativa e qualitativamente, observa-se também o seguinte: “Aqui era pequeno [e] trabalhavam eu mais dois irmãos, e as meninas começaram a crescer e começaram a ajudar, depois os filhos. Sempre trabalhamos com a família e continua junto. A maioria dos meus filhos casaram e continuam aqui.”¹⁹

A independência com respeito à utilização de trabalhadores assalariados se revela também nesta fala: “sempre os filhos depois de casados continuaram na olaria [e] a família, unida” ou então ocorre uma outra situação, como aparece na declaração seguinte:

*(...) primeiro começamos com uma olaria que está em Ajapi
(...) fizemos tudo, nós da família, e tocávamos (...) [a olaria]
sem empregados, nós mesmos trabalhávamos, todos unidos.
[Até quando] foi casando um, faleceu outro, e o resto foi
embora [e a olaria] foi diminuindo, diminuindo (...)*²⁰

Nesse caso, como em muitos outros referentes às olarias, a força de trabalho familiar se desagregou, acontecendo também a paralisação ou a diminuição paulatina da produção.

OS HOMENS, MULHERES E CRIANÇAS

Os dados levantados indicam que o trabalhador predominante na olaria é do sexo masculino, mas, como há divisão das atividades na produção de tijolos, existem tarefas ditas brandas a serem executadas pelas mulheres e crianças, que garantem seu espaço de trabalho e a reprodução do grupo ao qual pertencem.

A presença da criança está associada à presença dos pais na olaria, com os quais aprendem o trabalho. Os pais trabalham como assalariados por peça e recorrem aos filhos como uma forma de complementar o ingresso familiar. A necessidade faz com que se precise de todos, inclusive dos menores, desde que eles possam sustentar um tijolo e caminhar com ele sem cair, ou transportar uma carriola com tijolos ou

¹⁹ Thomazella, oleiro entrevistado.

²⁰ Luiz Dalposso, oleiro entrevistado.

barro. A remuneração desses trabalhadores é por peça, quando não fazem parte da família do proprietário ou arrendatário que explora a olaria.

A mulher, na olaria, assim como a criança, está ajudando a melhorar a renda do grupo ao qual pertence, e a sua presença está ligada primeiro à mão-de-obra familiar e segundo à do marido que trabalha na olaria. A associação marido, esposa e filho, que trabalham juntos, está vinculada à moradia que é fornecida pelo empregador ou, como foi dito, por serem membros de uma família que explora a olaria em conjunto.

Os menores que não trabalham brincam juntos no barro, na umidade e na miséria do barraco e os que freqüentam a escola podem trabalhar meio período. As mulheres que não estão trabalhando na olaria se dedicam às tarefas domésticas, porém o mais comum é que elas cumpram ambas as tarefas.

O TRABALHO E AS FASES DE PRODUÇÃO

Têm sido reconhecidas quatro etapas no processo de produção do tijolo, usando como base a mudança qualitativa do barro. A primeira fase corresponde à retirada da argila do barreiro e sua condução até o amassador, que pode ser manual ou elétrico, onde é misturado com saibro e areia, dependendo da sua qualidade. A segunda fase compreende a transformação da pasta amorfa, por compressão, em um paralelepípedo, que pode ser feito manualmente num banco ou na máquina elétrica. A terceira fase inclui o transporte do paralelepípedo às fileiras de secagem e seu encaminhamento ao forno para a queima. A quarta fase corresponde à queima do paralelepípedo e a sua retirada do forno como tijolo, pronto para a comercialização.

O processo, num todo, se cumpre seqüencialmente (fases 1, 2, 3, 4), em tempos diferentes, e demora aproximadamente dez dias.

A fabricação de tijolos é uma atividade que está sujeita às variações das condições atmosféricas. É comum prolongar-se esse período, por várias razões: na primeira fase, por causa da inundação do barreiro por chuvas; na terceira, por excesso de umidade e vento forte, que fazem com que o paralelepípedo, posto na secagem para endurecer e vir a ser empilhado no forno, não consiga esse efeito; na quarta fase, por conseqüência da umidade da lenha, que quando verde ou molhada pela chuva demora a queimar. Essa dependência das condições atmosféricas faz com que a atividade oleira diminua o ritmo de produção na época das

chuvas e também do frio, isto porque ninguém quer colocar as mãos, às cinco ou seis horas da manhã, num barro gelado.

A REMUNERAÇÃO EM CADA FASE

A divisão do trabalho que se dá na olaria implica, além do caráter qualitativo do barro, diferenças quantitativas, levando-se em conta a remuneração do trabalhador assalariado. Para cada mil paralelepípedos produzidos manualmente, recebia-se, em julho de 1988²¹:

- Primeira fase: Cr\$ 350
- Segunda fase: Cr\$ 400
- Terceira fase: Cr\$ 120 (transporte até a secagem)
Cr\$ 120 (enfornar)
- Quarta fase: Cr\$ 100 (desenfornar)

Toda outra atividade considerada extra, por exemplo queimar, era paga a Cr\$ 120 a hora de serviço.

Nas olarias mecanizadas, os valores são pagos com as mesmas regras. A única variante é na primeira fase, na qual não se inclui o pagamento da obtenção do barro e seu transporte até o picadeiro, que é um depósito contíguo à máquina de amassar. Essa atividade é desenvolvida por um membro da família do proprietário ou arrendatário. Essa primeira fase inclui o pagamento por jogar o barro do picadeiro a uma correia transportadora, que o deposita na máquina.

- Primeira fase: Cr\$ 120
- Segunda fase: Cr\$ 120
- Terceira fase: Cr\$ 120 (transporte até a secagem)
Cr\$ 120 (enfornar)
- Quarta fase: Cr\$ 120 (desenfornar)

Seja numa olaria manual ou mecanizada, é na segunda fase que se encontra o centro motor da olaria. Sobre o trabalhador encarregado desse serviço é que recai toda a responsabilidade do êxito da produção: “na máquina tem que ser um que dê produção (...) tem que ir rápido (...)

²¹ Para efeito de referência, o valor do salário mínimo era de Cr\$ 12.400.

porque se ele não for meio rápido ele não vence a pipa e começa a sair barro fora, e assim não funciona”²².

Nessa segunda fase, se dá também o momento em que a pasta amorfa é mudada por compressão num paralelepípedo, transformação essencial, pois nesse instante é que aparece a medida para a força de trabalho. A competição, que se gera patentemente nesse efeito, é importante para entender a mobilidade da mão-de-obra.

PROPRIETÁRIOS, PARCEIROS OU ARRENDATÁRIOS

Nas olarias estudadas, os termos parceiro e parceria são de uso comum, inclusive, fala-se de porcentagens de parceria, as quais variam de 5 até 50%, segundo as declarações nas entrevistas com os oleiros. Sabe-se, no entanto, que a característica de um contrato de parceria é a participação do proprietário ou outorgante nos custos e riscos da atividade. Se o outorgante, isto é, aquele que cede a terra para a atividade, não participar dos custos e dos riscos (tendo, por exemplo, uma remuneração mínima garantida), o contrato pode ser caracterizado como arrendamento.

O Código Civil Brasileiro, em seu artigo 140, enfatiza que a parceria é uma sociedade, e como tal compartilha de riscos e custos, pela qual alguém fornece a terra, ficando com o direito sobre parte dos produtos obtidos pelo outro, numa proporção estipulada, e que varia segundo as condições da sociedade. Também aparece a concessão pelo proprietário ao parceiro de uma área para horta e criação de animais de pequeno porte. Essa relação contratual pode ser estipulada através de um contrato escrito ou verbal.

Essa situação, no entanto, se esclarece nos contratos das olarias, em cujo cabeçalho se indica claramente “contrato de arrendamento”, sendo exigida a garantia de uma quantia mínima mensal para o arrendador. O teor dos contratos encontrados é, em termos gerais, o mesmo. São contratos de arrendamento e não de parceria, mesmo que os entrevistados se utilizem da designação parceria, quando se trata exatamente de um arrendamento.

ARRENDAMENTO DAS OLARIAS E OS VALORES PAGOS

²² Carlos Tralba, oleiro entrevistado.

Os valores pagos pelo arrendamento de uma olaria variam de uma para outra, sendo o valor estipulado em tijolos, ou no valor em dinheiro equivalente ao número de tijolos compactuados como pagamento mensal. A variação no valor de arrendamento de uma ou outra olaria ocorre de acordo com suas condições materiais, ou seja, com o estado de conservação geral dos barracões, da casa, dos fornos etc., mas o fato principal é a capacidade de produção mensal dos tijolos que podem ser obtidos na olaria. O número dos tijolos é sobrestimado, pensando-se no preço de venda. Isso pode ser sentido na tendência observada no valor do arrendamento, que é o de aumentar a cada novo contrato, crescendo o número de tijolos a serem entregues pelo arrendatário, não se levando em conta a correção do preço no mercado.

Em 1971, por exemplo, na olaria de João Canovas, eram pagos 2.000 tijolos por mês; em 1988, 12.000 tijolos pela mesma olaria, ainda que em piores condições de uso. Os proprietários explicam isso da seguinte forma: “quando o tijolo dá uma altinha você ganha mais, quando o tijolo abaixa, então você se ferra (...)”²³. Resulta, então, que o valor do arrendamento é extorsivo e considera o preço do tijolo no mercado como diretriz do número de tijolos a serem pagos pelo arrendador.

Antes de levar em conta os valores mensais de arrendamento das olarias, é preciso deixar claro que o pagamento desse é efetivamente mensal: “uma vez fiquei três meses sem queimar tijolos. Quando chegou o terceiro mês, ele [dono] falou: você deve três rendas para mim: ele tirou tudo num forno só, tirou tudo o tijolo num forno.”²⁴

Dessa forma, o proprietário cobra a sua parte, faz cumprir o contrato.

Os valores a serem recolhidos pelo dono variam entre 5.000 e 20.000 tijolos por mês, independentemente de as olarias serem de um ou de dois fornos. Esse detalhe, o do número de fornos, permitiu notar que era feita uma cobrança de um número fixo de tijolos por forno queimado. Torna-se, então, possível fazer uma analogia para se determinar uma relação percentual entre o número total de tijolos queimados mensalmente e o número desses a serem entregues como pagamento ao arrendador.

Vejam, então: se numa olaria qualquer se produzem 100.000 tijolos por mês de serviço, e o valor de arrendamento por mês é de 50.000 tijolos, é possível dizer que o pagamento equivale a 50% da produção teórica, o qual é efetuado em mercadoria produzida na olaria. Isso

²³ João Canovas, oleiro entrevistado.

²⁴ Pedro Lopez, oleiro entrevistado.

equivale a uma meia, ou seja, 50% para o dono e 50% para quem explora a olaria, o que, em termos, configura uma parceria.

Essa relação percentual com respeito à produção e ao valor do arrendamento, aliada à autorização para a criação e manutenção de uma horta na propriedade da olaria, lembra uma parceria agrícola muito comum no município. Sem dúvida, essa semelhança, aliada à origem rural dos praticantes, terminou por misturar o termo parceria com arrendamento.

Esse aparte colocou em evidência, também, a questão da produção nas olarias, que, em virtude do funcionamento de anos, tem-se chegado a estimar uma produção média mensal para cada uma, dado utilizado pelo dono para estimar o valor da sua locação “(...) que dá para pagar, dá (...) é ele que não trabalha”²⁵.

Dessa forma se vai comprimindo o arrendatário até o limite da sua força de trabalho.

AS OLARIAS ARRENDADAS E OS PROPRIETÁRIOS

O arrendamento das olarias é explicado, em parte, pela migração dos seus proprietários para a cidade, como consequência da mudança de atividade econômica. Isso ocorre porque eles se deram mal com a olaria, ou porque os empregos na cidade os atraíram. Continuando nessa atividade teriam que estar submetidos às variações climáticas, ao preço do tijolo, às dificuldades quanto aos empregados, ou mesmo porque na propriedade não obtinham os recursos necessários à sua reprodução.

Por outro lado, a expansão da cidade através de loteamentos ajudou na especulação do uso do solo, fazendo com que os proprietários deixassem a exploração da propriedade, e mesmo a manutenção das instalações e moradias da olaria, passando a adotar o seguinte pensamento: “(...) por enquanto [fica] mas se achar um bom negócio a gente vende (...)”²⁶. Esta forma de especulação incentivou o arrendamento em algumas áreas.

O EFEITO DA EXPANSÃO URBANA

A cidade de Rio Claro foi incorporando sucessivamente, desde o século XVIII, novas áreas no seu perímetro urbano, situação que foi freada na década

²⁵ José Caetano, oleiro entrevistado.

²⁶ Pedro, oleiro entrevistado.

de oitenta com a proibição municipal de novos loteamentos. Mas o efeito da pressão especulativa em novas áreas já tinha sido causado. O impacto direto dessa expansão sobre as olarias pode ser sentido na seguinte declaração: “(...) aqui ao redor tinha umas dez olarias. Tinha no Jardim Santa Maria, no parque São Jorge, no Jardim São João (...) Para baixo tinha outras (...) Todo foi vendido para loteamento, no São Jorge (...) para loteamento”²⁷.

Tabela 9. Ano de início das atividades nas olarias.

Ano de início	Arrendadas	Proprietários
1988	0	0
1987	4	0
1986	3	0
1985	5	2
1984	4	0
1983	1	2
1982	0	1
1980	2	1
1979	1	0
1978	0	1
1977	1	1
1975	1	1
1974	0	1
1973	0	2
1971	1	2
1970	0	3
1969	0	1
1968	1	0
1965	0	1
1963	0	3
1962	0	3
1961	0	1
1952	01	
Total	25	27

Fonte: Pesquisa de Campo, 1988.

O resultado dessa expansão é que a localização das olarias arrendadas está no perímetro urbano atual. Vê-se que, no sentido da penetração urbana, vai-se conformando um quadro dominante de arrendamentos, como forma de assegurar alguma renda da propriedade, mantendo-a ocupada, à espera da venda para loteamento.

Na Tabela 9, aparecem anotados os anos nos quais foi feito o arrendamento, junto com o ano de início da exploração mantida pelo

²⁷ Pedro, oleiro entrevistado.

próprio proprietário, podendo-se concluir que houve uma renovação periódica nos arrendamentos.

OS PROPRIETÁRIOS QUE EXPLORAM AS SUAS PRÓPRIAS OLARIAS

Esses representam 52% do total de olarias pesquisadas, as quais se concentram, principalmente, no bairro de Batovi. Nas olarias desse setor ocorre a substituição dos pais pelos filhos, consideração que se pode depreender da repetição dos sobrenomes dos primeiros oleiros do bairro e dos atuais, evidenciando consanguinidade, a qual foi confirmada nas entrevistas. Mas essa não é a principal questão de interesse quanto aos proprietários. Importa levar em conta as propriedades onde se desenvolve a atividade oleira, considerando que é através desta que se encontrarão algumas explicações das condições gerais de exploração e dos seus exploradores.

No início deste artigo, aparecem anotações referentes à propriedade, mas aqui elas serão detalhadas. Para tal propósito, a Tabela 10 ordena as atividades desenvolvidas nas propriedades, incluindo as olarias, sejam exploradas pelo arrendatário ou pelo próprio proprietário.

É importante notar nessa Tabela que os arrendatários, em 88% dos casos, não desenvolvem outra atividade na propriedade arrendada a não ser a oleira, e que os 12% restantes dos arrendatários mantêm juntos com essa uma horta e alguns animais de pequeno porte, para o consumo do próprio grupo. Dessas propriedades arrendadas, 60% dos proprietários utilizam o resto da propriedade para outras atividades, como lavoura, algumas hortas, cuidando também de animais de pequeno porte para o consumo. Os proprietários que exploram diretamente a sua olaria, em 55% dos casos, se dedicam exclusivamente a isso, e somente 18% possuem atividades consideradas de grande e médio porte, como a lavoura de cana e gado de corte.

Tabela 10. Atividades desenvolvidas nas propriedades com olarias arrendadas (A) e nas exploradas pelo proprietário (B).

Atividades	Arrendadas				Proprietários	
	Y		X		Nº	%
	Nº	%	Nº	%		
1	22	88	10	40	15	56

1+2	1	4	3	12	2	7
1+3	2	8	0	0	2	7
1+2+3	0	0	1	4	2	7
1+4	0	0	1	4	1	4
1+5	0	0	8	32	2	7
1+6	0	0	0	0	2	7
1+5+6	0	0	2	8	1	4

Fonte: Pesquisa de Campo, 1988.

Y: atividades desenvolvidas pelo arrendatário na propriedade; X: atividades desenvolvidas pelo proprietário na mesma propriedade, com olaria arrendada. 1:só olaria; 2: criação doméstica; 3:horta; 4:atividade florestal; 5:lavoura; 6:gado de abate.

É necessário complementar a tabela citada com outra, onde aparecem indicadas a distribuição por tamanho e as atividades desenvolvidas na propriedade. Para isso, desenvolve-se a Tabela 11.

Duas questões devem ser esclarecidas: a primeira diz respeito à Tabela 10, o qual foi confeccionado com o total de propriedades com olarias levantadas e a Tabela 11, composto por 35 propriedades com olarias. Essa diferença de números deveu-se à falta de certeza nos tamanhos das propriedades relatados pelos oleiros. Os dados que aparecem assinalados na Tabela 11 são aqueles que coincidiam entre o informe do cadastro do Incra e os encontrados em campo.

Através da Tabela 11, podemos visualizar a relação existente entre o tamanho e a presença exclusiva ou não da olaria como atividade produtiva da propriedade rural. O fato é que, à medida que o tamanho decresce, a olaria passa a ser a única tarefa econômica desenvolvida na propriedade. Veja-se que, a partir do tamanho de 15 hectares, as atividades passam a ser fundamentalmente oleiras, mesmo conjugando-se com hortas e criação doméstica. Já, a partir dos 12 hectares, predomina somente o trabalho oleiro.

Para finalizar, pode-se ligar a questão do tamanho com a localização da propriedade, que é um outro fator importante a considerar, levando-se em conta que nem toda propriedade é apta para a agricultura. É necessário lembrar que a maioria das propriedades pesquisadas se inclui no vale do rio Corumbataí, onde a combinação de caracteres pedológicos gerou o barro que é utilizado nas olarias e, ao mesmo tempo, foi um obstáculo para o desenvolvimento de atividades agrícolas.

Tabela 11. Tamanho da propriedade e atividades desenvolvidas nesta.

Tamanho em ha.	Atividades
146,9	1+5
44,6	1+6

34,5	1+5
29,6	1+5
29,0	1+5+6
28,5	1+5
26,3	1+5
21,7	1+5
20,5	1+5
19,2	1+6
17,5	1+5
17,5	1+5+6
16,9	1+5
16,5	1+5
15,0	1+3
13,3	1+2
12,3	1+4
12,1	1+5
12,0	1
11,2	1
10,9	1
10,9	1
10,9	1
10,8	1
10,7	1
10,7	1
9,7	1
9,0	1
8,0	1
7,7	1
7,2	1
4,5	1
4,0	1
4,0	1
3,8	1
1,0	1

Fonte: Pesquisa de Campo, 1988.

1:olaria; 2:criação doméstica; 3:horta; 4:atividade florestal; 5:lavoura; 6:gado de abate.

A presença de variadas modalidades de trabalho nas propriedades está relacionada, então, ao tamanho e às condições físicas dessa e aos recursos humanos e monetários de que disponha o grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A solução para o problema dos pequenos proprietários-produtores não depende da força de lutar e de trabalhar, o que só tende a aprofundar o grau de auto-exploração e transferência de mais valia. No caso específico da atividade oleira, isso só seria possível através da eliminação da lógica da reprodução simples, que se encontra no cerne dessa atividade

descapitalizada. Essa transformação passa pela absorção dos oleiros com menores condições de giro, pois estes vendem a qualquer preço, geralmente abaixo da média, para poder sobreviver, complicando aqueles que tentam comercializar o tijolo a custos “reais”.

Poder-se-ia pensar para isso na criação de uma cooperativa, mas ela não se apresenta viável, uma vez que o tijolo produzido não possui nenhum tipo de regularidade, tanto do ponto de vista da tecnologia como do material utilizado, além da desconfiança entre os próprios oleiros

Uma alternativa intermédia entre a cooperativa e a “independência” plena pode ser uma melhor solução ao problema. Isso significa manter a independência dos oleiros e uni-los em seus pontos fracos, como estudo de custos, capital de giro e lenha, ou seja, criarem eles um fundo com os próprios tijolos para o seu desenvolvimento e profissionalização da atividade. No entanto, essa proposta também terminou caindo no vazio, motivada fundamentalmente pela idéia de que o controle do processo produtivo estava individualmente nas suas mãos. A imaginação podia mais que os fatos que a contestavam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFRANIO, R. Terra de trabalho, trabalho familiar de pequenos produtores. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- BARREIRO, J. Campesinos e capitalismo. Campinas: Unicamp, 1986.
- BIRCH, M. Aumento de lucros com novas técnicas na indústria cerâmica, *Revista Cerâmica*. São Paulo: 12(86):53-76, 1976.
- BRANCANTE, E. O Brasil e a cerâmica antiga. São Paulo: Edição do autor, 1981.
- CAMPOS, L. Carta com comentários de pesquisa a respeito das olarias. São Paulo, 1984.
- CÂNDIDO, A. Os parceiros de Rio Bonito. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975.
- DEAN, W. Rio Claro um sistema brasileiro de grande lavoura 1820 - 1920. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- DINIZ, L. Rio Claro e o café. Desenvolvimento, apogeu e crise (1850 - 1900). Rio Claro, 1985. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista.
- ENGELS, F. El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. Moscu: Progreso, 1976.
- GUERRA, J. O discurso no mundo oleiro (da independência à dependência). *Revista UNIMAR*, 14(1):115-123, 1992.
- HOGAN, D. Ferrovia e população. O processo de urbanização em Rio Claro. Campinas: Unicamp, Nepo n. 5, 1986.

- OLIVEIRA, M. As relações cidade-campo na propriedade fundiária rural. Contribuição ao estudo do caso de Rio Claro. Rio Claro, 1985. Monografia (Especialização Geografia Humana) - Universidade Estadual Paulista.
- PENTEADO, M. A bacia de sedimentação de Rio Claro. Rio Claro, UNESP. [1986].
- QUEIROZ, M. Desenvolvimento da agricultura em Limeira e Rio Claro: uma contribuição à questão agrária brasileira. Rio Claro, 1982. Dissertação (Mestrado Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista.
- RICCI, T. Trabalhadores de Barro: oleiras e olheiras. Um estudo de relações de gênero. Araraquara, 1985. Dissertação (Mestrado Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista.
- SANCHEZ, M. Comentário do mapa geológico do município de Rio Claro. *Notícia Geomorfológica*, 7(13/14)3-54, 1967.

ESTUDO DA LATERALIDADE EM PRÉ-ESCOLARES DE 4 A 6 ANOS DA ESCOLA BENEDITO DE SOUZA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ-PR

Marlene Gesualdo Cavalli* e Lenamar Fiorese Vieira*

RESUMO. O principal propósito deste estudo foi investigar o desenvolvimento da lateralidade em crianças pré-escolares de 4 a 6 anos da Rede Municipal de Ensino de Maringá. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa desenvolvimentista transversal *cross-sectional*. A população-alvo constituiu-se de 56 pré-escolares, de ambos os sexos, da Rede Municipal de Ensino de Maringá-PR. Como instrumento de medida, optou-se pela utilização de um teste de lateralidade baseado em Vayer (1982), Fonseca (1988) e Condemarin *et al.* (1989) e um teste de velocidade proposto por Stambak (apud Vayer, 1982). Com base nos resultados, podemos chegar às seguintes conclusões: em relação à definição da lateralidade, verificou-se que a maturação parece ser um fator determinante da mesma, sendo que a definição desta é maior nas crianças de 5 a 6 anos quando comparadas às crianças de 4 anos. Constatou-se um nítido predomínio da destalidade, mais evidente na idade de 5 anos. A diferença entre os sexos, no teste de lateralidade, não ficou evidente nas crianças de 5 a 6 anos, no entanto, nas crianças de 4 anos foi constatada uma diferença, sendo que o sexo feminino apresentou maior definição. Verificou-se que a instabilidade, a impulsividade e a má coordenação motriz são mais evidenciadas na idade de 4 anos. Verificou-se, ainda, que a vivência de atividades prático-ativas é de grande importância no processo de definição da lateralidade dos pré-escolares.

Palavras-chave: lateralidade, pré-escolar, desenvolvimento.

STUDY OF HANDEDNESS IN 4-TO-6-YEAR-OLD PRESCHOOL STUDENTS IN BENEDITO DE SOUZA SCHOOL

ABSTRACT. The main purpose of this study was to investigate the handedness development in 4-to-6-year-old students from the Public School System of the municipality of Maringá, Paraná, Brazil. This cross-sectional investigation,

* Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondência para Lenamar Fiorese Vieira.

Data de recebimento: 05/09/96.

Data de aceite: 16/12/96.

based on the theories of Vayer (1982), Fonseca (1988) and Condemarin *et al.* (1989) and on the speed test by Stambak, used 56 male and female preschool children as samples. The results led to the following conclusion: handedness definition increases with age as was verified when comparing 5-to-6-year-old children with 4-year-old ones. Predominance of righthandedness was clearly evident in 5-year-old children. The handedness test did not show any difference between male and female 5-to-6-year-old children, while a difference was verified in 4-year-old children, when female children presented a greater definition. Instability, impulsivity and deficient motor coordination are more evident in 4-year-old children. Experience in practical activities is of great relevance in the process of handedness definition in preschool children.

Key words: handedness, preschool children, development.

INTRODUÇÃO

A definição da lateralidade na idade pré-escolar é um assunto polêmico e muito discutido por diversos autores da área de Psicologia, bem como de Educação Física. A atenção especial de tais profissionais se deve ao fato de a lateralidade ser considerada um aspecto de fundamental importância para o desenvolvimento da criança.

Condemarin *et al.* (1989, p. 72) definem a lateralidade como o “predomínio funcional de um hemisfério, determinado pela supremacia de um hemisfério cerebral sobre o outro, com relação a determinadas funções”. Para Romero (1988), a lateralidade é o predomínio de um lado do corpo sobre o outro, sendo utilizada com maior regularidade para referir-se à predominância de uma mão sobre a outra, por ser mais freqüente.

De acordo com Negrine (1986), a lateralidade relaciona-se ao esquema interno do indivíduo que o capacita a utilizar um lado do corpo com maior facilidade que o outro, em atividades que exijam habilidade, caracterizando-se por uma assimetria funcional. O autor enfatiza a lateralidade somente quanto à habilidade da mão, do pé e do olho. Já Romero (1988) afirma que a lateralidade deve ser considerada também em nível auditivo. Com o mesmo ponto de vista, Fonseca (1988) afirma que, na análise da lateralidade, devemos levar em consideração a lateralidade ocular, auditiva, manual e pedal.

O conhecimento do processo de lateralização é muito importante para os profissionais da Educação em geral e, em especial, para os atuantes na área de Educação Física, pois, segundo Negrine (1986), o aspecto fundamental, no desenvolvimento da lateralidade, é que a criança não

seja forçada a adotar esta ou aquela postura, mas que se criem situações onde ela possa expressar-se com espontaneidade e, a partir da experiência vivenciada com o próprio corpo, definir o seu lado dominante sem pressões de qualquer ordem do meio exterior.

Baseando-se nas situações acima e devido à escassez de estudos que enfoquem a definição da lateralidade, na cidade de Maringá, nosso estudo teve como objetivo geral investigar o desenvolvimento da lateralidade em crianças pré-escolares de 4 a 6 anos da Escola Benedito de Souza da Rede Municipal de Ensino de Maringá-PR. Como objetivos específicos: identificar a dominância lateral dos pré-escolares de 4 a 6 anos; comparar possíveis diferenças na definição da lateralidade entre meninos e meninas; verificar a coordenação motriz, a instabilidade e a impulsividade em nível de dominância manual, aplicar atividades prático-ativas.

MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa desenvolvimentista transversal *cross-sectional*. A população-alvo constituiu-se de 56 pré-escolares da faixa etária de 4 a 6 anos, sendo 25 meninas e 31 meninos, todos pré-escolares matriculados na Escola Benedito de Souza da Rede Municipal de Ensino de Maringá-PR.

Como instrumento de medida optou-se pela utilização de um teste de lateralidade baseado em Vayer (1982), Fonseca (1988) e Condemarin *et al.* (1989), no qual a lateralidade foi verificada em nível de olho, ouvido, mão e pé, através de gestos e atividades da vida diária, onde a criança era solicitada a imitar 17 ações de seu cotidiano; e um teste de velocidade proposto por Stambak (apud Vayer, 1982), a fim de se verificar a coordenação motriz, a instabilidade e a impulsividade em nível de dominância manual. Para tanto, foram utilizadas folhas de papel quadriculado. A criança, de posse de um lápis, devia fazer um traço em cada quadrado, durante o tempo de um minuto. Primeiramente, a prova foi realizada com a mão preferida (escolhida) pela criança e, posteriormente, realizou-se com a outra mão. Como recurso prático-ativo, utilizaram-se dos signos não-verbais, trabalhados através de aulas práticas com frequência de duas vezes por semana, sendo cada uma com duração de uma hora e meia, totalizando aproximadamente 52 aulas, durante 8 meses.

Os testes foram realizados individualmente, dentro de uma sala de aula, por uma das pesquisadoras. Foi dado um intervalo de 6 meses

entre o teste inicial e final, com o objetivo de se verificar a evolução da definição da lateralidade das crianças, considerando a sua maturação e as atividades aplicadas. Para fins de análise dos dados, utilizaram-se as categorias citadas por Vayer (1982), Negrine (1986), Fonseca (1988) e Condemarin *et al.* (1989), onde as crianças foram categorizadas como portadoras de: lateralidade homogênea definida (destra ou sinistra), lateralidade definida cruzada e lateralidade indefinida. Para o tratamento estatístico dos dados, utilizou-se a estatística descritiva e o teste “t” de Student.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor compreensão deste estudo, inicialmente, apresentaremos os dados referentes ao teste de lateralidade, onde são apresentadas as categorias de lateralidade evidenciadas nos pré-escolares e uma comparação, entre os sexos, em nível de definição da lateralidade. Posteriormente, será apresentada uma discussão dos resultados do teste de velocidade, onde se verifica a coordenação motriz, a instabilidade e a impulsividade a nível de dominância manual, bem como a contribuição dos recursos prático-ativos trabalhados através de aulas práticas.

No Gráfico 1, são apresentados os percentuais da definição e indefinição da lateralidade.

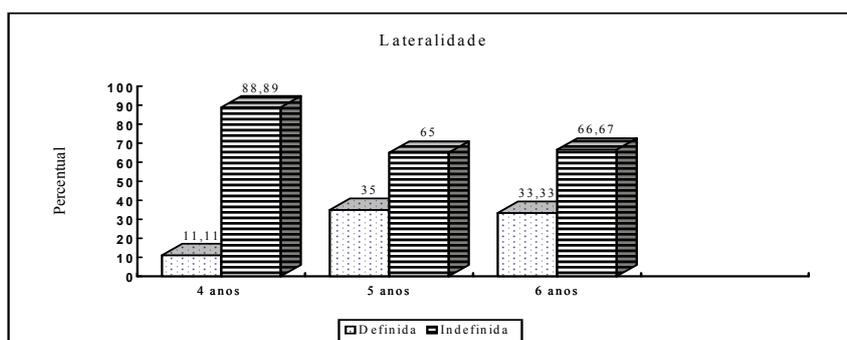


Gráfico 1. Percentual da lateralidade definida e indefinida dos pré-escolares, no teste final.

Observa-se, no Gráfico 1, um alto percentual de indefinição da lateralidade em todas as idades (4 anos, 88,89%; 5 anos, 65%; 6 anos, 66,67%), devendo-se ressaltar que este é mais evidente em nível

manual. No entanto, ainda pode-se notar uma certa evolução em todas as idades quanto à definição da lateralidade, sendo mais relevante nas crianças de 5 anos (35%) e 6 anos (33,33%).

Estes resultados encontram suporte nas idéias de Negrine (1986), quando afirma que são poucas as crianças que possuem uma lateralidade definida antes dos 6 anos e que este percentual aumenta de maneira considerável, a partir desta idade, visto que a lateralidade evolui até alcançar sua culminância, por volta dos 10 ou 11 anos. Le Boulch (1982) comenta, ainda, que é arbitrário procurar definir a lateralidade de uma criança antes dos 5 anos, uma vez que, nesta idade, a influência do ambiente familiar é determinante. Guillarmé (1983) completa, ao dizer que a instabilidade psicomotora é um fenômeno normal até, aproximadamente, a idade de 5 anos. Esta instabilidade não representa um problema, a não ser quando persiste além desta idade.

Os dados encontrados neste estudo confrontam-se com o ponto de vista de Fitzgerald (1983), ao situar que a dominância de uma das mãos sobre a outra torna-se clara até os 4 anos de idade. Também Guillarmé (1983) afirma que a dominância lateral se estabelece na criança aos 4 anos de idade e que, por volta dos 6 a 7 anos, a lateralização das crianças está praticamente terminada.

Considerando as diferentes idades, pode-se verificar que a definição da lateralidade tem uma certa relação com as experiências vividas e a maturação, quando as crianças de 5 a 6 anos parecem ter uma maior definição da lateralidade do que as de 4 anos. Coste (1992) vem reforçar as idéias anteriores, ao afirmar que a lateralização está presente em todos os níveis do desenvolvimento da criança, mas somente será definitiva à medida em que esta criança atravessar todas as fases de seu desenvolvimento. Assim, a lateralidade da criança irá impor-se através das experiências de complexidade crescente com que se defronta.

A seguir, no Gráfico 2, serão apresentadas as categorias de lateralidade que foram evidenciadas nos pré-escolares.

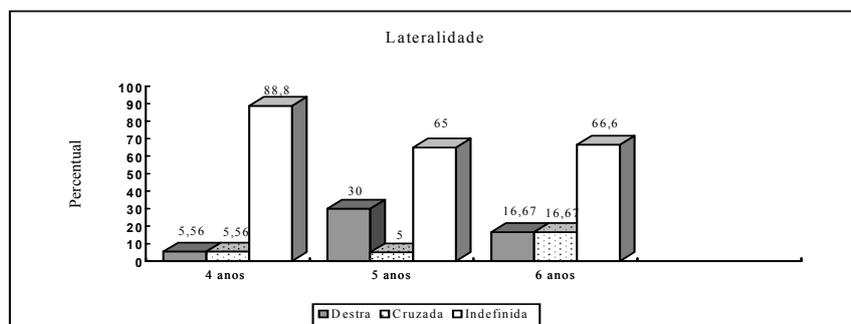


Gráfico 2. Categorias de lateralidade apresentadas pelos pré-escolares

Pode-se notar, no Gráfico 2, considerando-se o teste final, que a destralidade é a lateralidade definida dominante, sendo que, aos quatro anos, o percentual é de 5,56%, aos cinco anos, de 30% e, aos seis anos, de 16,67%. A sinistralidade não foi evidenciada em nenhuma idade; assim, pode-se dizer que há um nítido predomínio da destralidade sobre a sinistralidade, mais evidente na idade de cinco anos. Este fato pode ser explicado por Gesell (1992), ao afirmar que a criança de 5 anos revela grande estabilidade, apresentando-se numa situação de equilíbrio excelente.

Os resultados desse estudo vêm ao encontro das conclusões de Guillarmé (1983), o qual afirma que, por volta dos 4 anos de idade, os dados aproximados são os seguintes: 50% são destros, 10% são sinistros e os 40% restantes são ambidestros ou mal lateralizados. Estes dados vêm reforçar os resultados encontrados em nosso estudo quanto ao número de crianças mal lateralizadas, uma vez que o número de crianças com lateralização mal afirmada ou indefinida é muito grande em todas as idades: 4 anos, 88,89%; 5 anos, 65% e 6 anos, 66,67%.

No Gráfico 3, efetuou-se uma comparação entre os sexos em nível de definição da lateralidade, uma vez que Pikunas (1979) situa que, desde o nascimento, as crianças de sexos opostos, bem como do mesmo sexo, possuem grandes diferenças em todos os aspectos.

De uma forma geral, pode-se notar, no Gráfico 3, que, nas idades de 5 e 6 anos, a diferença na definição da lateralidade não foi tão relevante entre os sexos. No entanto, nas crianças de quatro anos, a diferença percentual foi mais evidente (feminino 25% e masculino 0%), onde as meninas parecem apresentar uma maior maturação. Nossos dados

encontram suporte nas assertivas de Meinel (1984), quando refere que as diferenças sexuais são mínimas na idade pré-escolar.

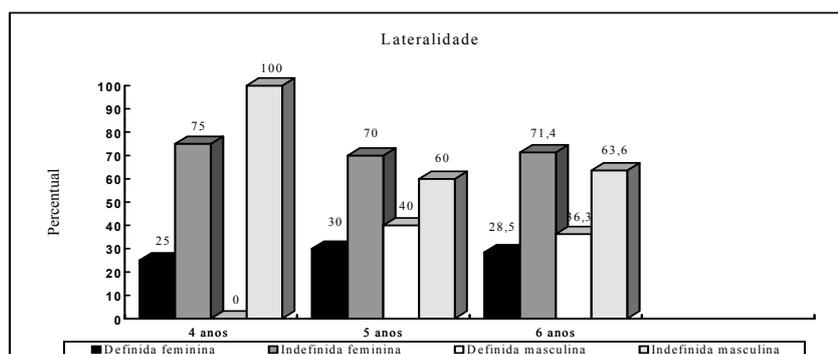


Gráfico 3. Comparação da lateralidade definida e indefinida entre meninas e meninos pré-escolares de 4 a 6 anos.

Bee (1984) reforça essas idéias, ao afirmar que, até por volta dos 6 anos de idade, ocorrem poucas diferenças sexuais em nível de personalidade, interação social, características físicas e desenvolvimento cognitivo, sendo que as meninas são de quatro a seis semanas mais adiantadas quanto ao desenvolvimento corporal total, e ocorrem, ainda, sinais de diferenças, tanto nas habilidades cognitivas quanto na personalidade a favor das meninas. A autora refere, ainda, que todas as diferenças sexuais quanto à personalidade, habilidades cognitivas e comportamento tornam-se mais notáveis quanto mais velhas forem as crianças, sendo que as maiores diferenças físicas entre o sexo masculino e o feminino se tornam mais evidentes após a puberdade.

Na Tabela 1, percebem-se as médias apresentadas pelas crianças de 4, 5 e 6 anos, quanto à velocidade manual.

Tabela 1. Teste de velocidade em pré-escolares de 4 a 6 anos em nível manual, mão dominante.

Idade	Teste de velocidade
4 anos	\bar{X} 42,8
	sd 13,1
5 anos	\bar{X} 53,1
	sd 10,2
6 anos	\bar{X} 49,9
	sd 09,5

Observa-se, na Tabela 1, um elevado desvio-padrão em todas as idades, devendo-se ressaltar que a instabilidade, a impulsividade e a má coordenação motriz foram mais evidenciadas na idade de 4 anos. Isto é explicado por Gesell (1992), quando diz que a criança de 4 anos apresenta grande instabilidade. Neste sentido, Coste (1992) ressaltava que o traçado da criança instável será mais irregular, desconexo e, por vezes, tremido ou inacabado.

Vayer (1982) apresenta uma classificação relacionando a idade da criança ao número de traços que a mesma consegue realizar, durante um minuto, com a mão dominante, sendo que aos 6 anos, de acordo com sua classificação, a média é de 57 traços. Relacionando os nossos dados a esta classificação, verificamos, dentre as médias apresentadas em todas as idades, que a que mais se aproxima da classificação de Vayer (1982) é a média das crianças de 5 anos (53,1).

Segundo Coste (1992), a função tônica subentende e determina a qualidade do gesto gráfico, imprimindo no traçado as hesitações e as emoções da criança. Para o autor, o elemento psicomotor mais importante em ação no grafismo é a coordenação óculo-manual, pois é através da junção entre o olho e a mão que se estabelece a motricidade apurada no ato do traçado.

A seguir, apresenta-se a Tabela 2, referente aos resultados da comparação da mão dominante entre meninos e meninas pré-escolares de 4 a 6 anos.

Tabela 2. Média do teste de velocidade da mão dominante dos pré-escolares.

Idade	Masculino	Feminino
4 anos	31,2	37,8
5 anos	48,4	56,1
6 anos	47,6	53,5

Pode-se verificar, através dos dados apresentados na Tabela 2, que em todas as idades as meninas apresentaram uma média superior à dos meninos. Este fato é explicado por Gesell (1992), quando afirma que as meninas possuem uma tendência a desenvolverem-se 6 meses antes que os meninos, ou seja, sua maturação precede a dos meninos com a mesma idade. Bee (1984) completa este pensamento, quando afirma que as meninas têm um ritmo de desenvolvimento levemente mais rápido e, de acordo com o seu pensamento, uma das explicações

óbvias das diferenças sexuais observadas resulta de diferenças biológicas com padrões hormonais diferentes. Ainda afirma que as diferenças físicas podem causar, direta ou indiretamente, diferenças na personalidade e na cognição, bem como ser diretamente herdadas.

Para verificar se as diferenças entre os sexos foram significativas, foi realizado o teste “t” de Student, como mostra a Tabela 3, a seguir.

Tabela 3. Teste “t” para diferenças entre meninos e meninas no teste de velocidade, mão dominante

Idades		teste “t”
4 anos	$t_c = 0,78$	$t_t = 2,12$
5 anos	$t_c = 2,29$ *	$t_t = 2,10$
6 anos	$t_c = 1,24$	$t_t = 2,12$

* nível de significância 0,05

Conforme os resultados apresentados na Tabela 3, verifica-se que existe diferença significativa entre os sexos, em nível de dominância manual, na idade de 5 anos, onde as meninas apresentam maior estabilidade em nível de coordenação óculo- manual do que os meninos.

De acordo com Gesell (1987), a criança de 5 anos dá-nos uma favorável impressão de estabilidade e competência, desenvolve-se com suavidade, apresentando-se numa situação de ótimo equilíbrio. A sua atividade motora geral está bem desenvolvida, sendo que, nesta fase, suas habilidades se aperfeiçoam sob muitos aspectos. Nessa fase, a criança é capaz de identificar a mão que utiliza para escrever, sendo que sua abordagem inicial é com a mão dominante e não muda o lápis para a mão que está livre. Isto foi evidenciado no teste de velocidade, onde a maioria das crianças realizaram o teste apenas com a mão dominante.

Em relação às atividades desenvolvidas durante as aulas práticas através dos signos não-verbais, ficou constatado que a vivência prática parece contribuir no processo de definição da lateralidade. Coste (1992) diz que a lateralidade irá impor-se por meio das experiências de complexidade crescente, com que a criança se defronta.

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Com base nos resultados obtidos neste estudo, que teve como objetivo investigar o desenvolvimento da lateralidade em crianças pré-escolares de 4 a 6 anos, pôde-se chegar às seguintes conclusões:

- em relação à definição da lateralidade, verificou-se que a maturação parece ser um fator determinante. O estudo, ainda, constatou que a definição da lateralidade é maior nas crianças de 5 e 6 anos, quando comparadas às crianças de 4 anos;
- ficou constatado que a destalidade é a lateralidade definida dominante, mais evidente na idade de 5 anos;
- em termos de definição da lateralidade, a diferença entre os sexos não ficou evidente nas crianças de 5 e 6 anos; no entanto, nas crianças de 4 anos, foi constatada uma diferença, sendo que o sexo feminino apresentou maior definição;
- verificamos que a instabilidade, a impulsividade e a má coordenação motriz foram mais evidenciadas na idade de 4 anos;
- em relação ao teste de velocidade, este estudo permite supor que as meninas pré-escolares apresentam uma maior estabilidade em nível de coordenação óculo-manual do que os meninos de sua mesma faixa etária, ficando esta diferença mais evidente na faixa etária de 5 anos;
- verifica-se que a vivência de atividades prático-ativas é de grande importância no processo de definição da lateralidade, pois, a partir da experiência vivenciada com o próprio corpo, a criança poderá definir o seu lado dominante sem pressões de qualquer ordem do meio exterior.

Sugere-se a realização desse tipo de estudo com outros grupos amostrais, pois percebe-se a importância da lateralidade para o processo de alfabetização da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1984.
- CONDEMARIN, M., CHADWICK, M. & MILICIC, N. *Maturidade escolar: manual de avaliação e desenvolvimento das funções básicas para a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- COSTE, J.C. *A psicomotricidade*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1992.

- FITZGERALD, H.E., STROMMEN, E.A. & MCKINNEY, J.P. *Psicologia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.
- FONSECA, V. *Psicomotricidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- GESELL, A. *A criança dos 5 aos 10 anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GESELL, A. *A criança do 0 aos 10 anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- GUILLARMÉ, J.J. *Educação e reeducação psicomotora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- MEINEL, K. Motricidade II: o desenvolvimento motor do ser humano. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.
- NEGRINE, A. Educação psicomotora: a lateralidade e a orientação espacial. Porto Alegre: Pallotti, 1986.
- PIKUNAS, J. Desenvolvimento humano: uma ciência emergente. São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil, 1979.
- ROMERO, E. Lateralidade e rendimento escolar. *Revista Sprint*. 6:7-10, 1988.
- VAYER, P. A criança diante do mundo: na idade da aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

Revista UNIMAR 19(1):281-298, 1997.

**EDMUND HUSSERL E A BUSCA DA VERDADE: NOTAS
SOBRE AS INVESTIGAÇÕES LÓGICAS**

Marcelo Fabri*

RESUMO. Neste texto, nós abordamos o conceito de verdade a partir das reflexões que Edmund Husserl desenvolve na sua obra **Investigações lógicas** (1900-1). Procuramos enfocar não só a crítica que ele dirige ao pensamento especulativo, mas também a sua reação ao psicologismo e ao naturalismo. Isso, Husserl o fez mediante a elaboração de uma lógica pura ou de uma fenomenologia da lógica. Ressaltamos, em conclusão, que o filósofo inaugurou efetivamente um novo *método* para a filosofia, embora o ideal de verdade que ele busca confirme o modelo de inteligibilidade presente na tradição filosófica ocidental.

Palavras-chave: verdade, lógica, sentido, intencionalidade, intuição, essência.

**EDMUND HUSSERL AND THE SEARCH FOR TRUTH:
SOME NOTES ON LOGICAL INVESTIGATIONS**

ABSTRACT. This work deals with the concept of truth as it is expressed in Edmund Husserl's **Logical Investigations** (1900-1). We try to emphasize not only his criticism towards the speculative thought, but also his reaction against psychologism and naturalism. Husserl did this through the elaboration of what he called pure logic or logical phenomenology. We emphasize the fact that Husserl really created a new method in philosophy, although his ideal of truth remains attached to the intellectual model of Western philosophical tradition.

Key words: truth, logic, meaning, intentionality, intuition, essence.

* Departamento de Filosofia, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-São Paulo, Brasil.

Correspondência para Marcelo Fabri.

Data de recebimento: 18/11/96.

Data de aceite: 20/01/97.

A obra intitulada *Investigações lógicas* (*Logische Untersuchungen*) foi publicada, pela primeira vez em 1900¹ e se tornou, mesmo com o passar dos anos, um referencial imprescindível para se compreender não só os inícios do pensar fenomenológico como também as suas influências sobre alguns dos grandes filósofos do século XX: Heidegger, Sartre, Levinas, entre outros. Ao longo de seis investigações, Husserl busca um recomeço radical para o filosofar, recomeço este que pressupõe, do nosso ponto de vista, um “pôr entre parênteses” a própria tradição filosófica que se desenvolveu no Ocidente desde Platão e Aristóteles, pois ele aspira a uma revolução metodológica que rejeita qualquer pensamento de ordem especulativa. Deixaremos de lado, por enquanto, o questionamento e a possibilidade dessa rejeição² para investigar tão somente o significado da abordagem fenomenológica do conhecimento e da verdade, tal qual aparece nas *Investigações*.

Nossa questão de fundo será, pois, a seguinte: qual a concepção husserliana de verdade presente nessa obra? Sua busca de um começo radical põe, de fato, em questão os caminhos abertos por essa tradição ou, antes, a confirma? Para responder a essa indagação utilizaremos de Husserl apenas as “Investigações”³, pois nelas já se encontram delineados os argumentos que serão decisivos para toda a reflexão fenomenológica posterior, tanto a do próprio Husserl como a dos filósofos que receberam a sua influência.

A BUSCA DOS FUNDAMENTOS E DAS EVIDÊNCIAS PRIMEIRAS

Consideramos que o que está em jogo nessa obra já citada é precisamente a *Recherche de la Vérité*, a luta da consciência para integrar em si mesma o que lhe é exterior ou estranho. Para tanto, Husserl procura questionar as bases incertas sobre as quais repousa o próprio edifício do saber; ele intenciona fundar as ciências sobre uma doutrina universal e absoluta como aquela de Descartes no século XVII. Na parte introdutória das “Investigações”, (Prolegômenos a uma lógica pura), Husserl afirma que, no estado da ciência de sua época, não é possível distinguir a

¹ Investigações lógicas I, Prolegômenos à lógica pura (1900); Investigações lógicas II, Estudos sobre a teoria e a fenomenologia do conhecimento (1903).

² Para uma apresentação rigorosa desta crítica Cf.: Fink, Eugen - *Problèmes Actuels de la Phénoménologie*, Ed. H.L. Van Breda, Desclée Brouwer, 1952, Paris, pp. 53-86,

³ Husserl, Edmund - *Investigaciones Lógicas*, trad. Manuel G. Morente y José Gaos, Madrid, Biblioteca de la Revista de Occidente, 1976.

convicção individual da verdade válida para todos. É preciso, pois, remontar às questões de princípio.

Husserl parte em busca das *evidências primeiras*, fundamentais segundo ele, para todas as ciências. A Lógica é entendida como uma “ciência da ciência”, pois nela se encontraria o germe de uma *mathesis universalis*. E assim como a ciência, a filosofia não é obra de um único pensador, pois a verdade filosófica depende do trabalho de gerações de filósofos. Mas onde é que reside o fundamento do saber?

Para o filósofo Emmanuel Levinas, intérprete importante da fenomenologia, tal fundamento não reside na certeza das proposições e sim no *sentido* que pode ter a certeza da verdade para cada domínio do ser.⁴ Mais do que uma recusa da tradição, está em jogo um novo modo de interrogar as coisas, vale dizer, um novo modo de filosofar. Esta inovação repousa sobre a convicção de que é preciso tomar consciência das condições e do sentido nos quais a pretensão à verdade encontra sua justificativa. Por conseguinte, não há, em Husserl, lugar para um modelo único de verdade. As incertezas presentes nos vários tipos de conhecimento nada mais são do que modos característicos da revelação de seus objetos. Segundo Levinas, Husserl não almeja medir os diferentes conhecimentos por um ideal de certeza e sim buscar a significação positiva da verdade de cada um deles⁵. Assim, o domínio de uma ciência constitui uma unidade objetivamente cerrada, pois o reino da verdade divide-se em distintas esferas ou ciências. Pode-se, então, perguntar: por que cada domínio do saber não se constitui como juiz de si próprio?

Ora, é certo que um grupo de conhecimentos e problemas que se impõe como coerente e que conduz à constituição de uma ciência não influi, em razão de sua limitação, no desenvolvimento desta ciência. O perigo será, assim, a confusão dos domínios, isto é, a mistura do heterogêneo com uma falsa unidade. Isto levaria a uma interpretação falsa dos objetos. A importância da extensão e dos limites é, aqui, fundamental. A lógica tradicional e a lógica psicologista caíram nessa armadilha. Como explica Husserl: “O progresso dos conhecimentos lógicos foi seriamente dificultado pela errônea interpretação dos fundamentos teóricos e pela confusão subsequente das esferas⁶.”

⁴ Levinas, E. - *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Paris, Vrin, 1974, p. 8.

⁵ Ibid.

⁶ Investigaciones Lógicas, p. 37.

A tarefa que Husserl se propõe é esta: enfrentar os desafios epistemológicos de sua época, sobretudo a imperfeição do estado em que se encontravam as próprias ciências. Isto se justifica pelo fato de que “nem sequer o matemático, o físico ou o astrônomo necessitam chegar à intelecção das raízes últimas de suas atividades para que possam levar a cabo as produções científicas mais importantes; ainda que os resultados obtidos possuam para eles e para os demais a força de uma convicção racional, não pode o científico ter a pretensão de haver provado sempre as últimas premissas de suas conclusões, nem de haver investigado os princípios sobre os quais repousa a eficácia de seus métodos. Contudo, esta é a causa do estado imperfeito de todas as ciências⁷.”

Nos “Prolegômenos a uma lógica pura”, a *metafísica* é a única que pode fixar e contrastar os pressupostos de índole metafísica que constituem a base de todas as ciências que se referem ao chamado mundo real. O saber necessita sempre da *evidência*, isto é, de uma certeza luminosa que garante que o que se conhece *é*, ao passo que o que se rejeita *não é*. Afirma Husserl: “A nota mais perfeita da exatidão é a evidência, que para nós é como uma consciência imediata da própria verdade”(…) “Todo autêntico conhecimento e, em especial, todo conhecimento científico repousa, pois, em última instância, na evidência; e quando atinge a evidência, atinge o conceito do saber.⁸”

O reino da verdade é presidido por leis e é por isso que a investigação que se faz sobre ele deve ser sistemática ou refletir conexões sistemáticas. Temos, então, o caminho para o progresso, para a conquista das regiões cada vez mais elevadas do reino da verdade. A noção de evidência é o artifício metódico que tem a missão de converter as possíveis verdades em um saber de fato. Somente uma autêntica fundamentação pode permitir o verdadeiro progresso do conhecimento:

A lógica aspira a investigar o que convém às verdadeiras ciências, às ciências válidas como tais ou, com outras palavras, o que constitui a idéia de ciência, para que se possa saber através disto se as ciências empiricamente dadas respondem à sua idéia e até que ponto se acercam dela, ou em que chocam contra ela.⁹

⁷ Ibid., p. 39.

⁸ Ibid., p. 42.

⁹ Ibid., p. 50.

Conseqüentemente, as leis lógicas devem possuir uma exatidão absoluta, uma autenticidade que vai além das regras empíricas e aproximadas. Para Husserl, as leis lógicas puras são válidas *a priori*, pois “não encontram sua demonstração e justificação na indução, mas na evidência apodítica. O que é justificado com evidência apodítica não são as meras probabilidades de sua validade, mas a sua validade ou verdade mesma.”¹⁰ A probabilidade não tem como lutar com a verdade. As leis lógicas são leis que servem para a fundamentação: são evidentes, supra-empíricas, exatas; são o núcleo de toda a lógica. Elas não são juízos, cujo conteúdo é uma lei e que se pautam por acontecimentos reais, mas *conteúdos dos juízos* (esfera ideal). Explica Husserl:

*Nenhuma lei lógica implica uma **matter of fact**, nem sequer a existência de representações, de juízos, ou de outros fenômenos do conhecimento. Nenhuma lei lógica é - em seu sentido autêntico - uma lei para os fatos da vida psíquica, isto é, nem para as representações (as vivências do representar), nem para os juízos (as vivências do julgar), nem para qualquer outra vivência psíquica.*¹¹

EVIDÊNCIA DIRETA E EVIDÊNCIA REFLETIDA

No intuito de abrir caminho para uma nova dimensão de racionalidade, Husserl faz uma distinção entre evidência direta, vivida igenuamente, e evidência refletida, base dos problemas fenomenológicos. A preocupação fundamental da fenomenologia é de recolocar as noções no horizonte de sua *aparição* a um sujeito. Ela descobre, portanto, a correspondência como uma correlação sujeito-objeto. A subjetividade não é entendida como conteúdo da consciência, pois a cada ato da consciência corresponde um objeto e vice-versa. Para o filósofo Emmanuel Levinas, “o objeto remete ao sujeito não em virtude de seu conteúdo, pelo fato de que ele tem *tal* ou *tal* sentido, mas pelo próprio fato de que ele tem um sentido.”¹²

As teses psicologistas não fazem senão demolir a possibilidade de uma teoria geral. Para Husserl, a ordem lógica é uma ordem distinta do jogo da causalidade psicológica. As proposições científicas são *objetos*

¹⁰ Ibid., p. 76.

¹¹ Ibid., p. 81.

¹² Levinas, E.- Op. cit., p. 11.

do pensamento e não a sua substância. A verdade corresponde a uma percepção da ordem reinante na própria esfera objetiva. A consciência humana é *pensamento* e *intelecção* (Levinas). Melhor dizendo, a consciência não é uma realidade pura e simples. Todo o seu significado espiritual está em que ela *pensa*, *visa* a algo ou *tende* para ele. A consciência pensa alguma coisa. Por conseguinte, “a exterioridade deste algo é comandada pela interioridade do sentido. Esta dialética da interioridade e da exterioridade determina a noção de espírito.”¹³

Pode-se entender por que Husserl afirma que a lógica pura é insuficiente para compreender essa dialética.

*A evidência do lógico não o certifica acerca dos horizontes espirituais dos quais ela emerge, sobre o encadeamento das evidências às quais ela empresta seu sentido completo. Quando vivemos ingenuamente na evidência, os fins visados pelo pensamento e o que é atingido se superpõem sem distinção possível. Esclarecer este encadeamento por trás da **evidência-resumo** que o lógico conhece é encontrar o sentido completo das noções, sua constituição real para além da superfície equívoca que elas oferecem ao olhar lógico; é 'voltar às coisas mesmas'.¹⁴*

Se as leis lógicas possuem uma significação objetiva, podendo-se manejá-las como se fossem objetos reais, é preciso ir mais além e descobrir as intenções primeiras do pensamento, isto é, a fonte de onde provêm as leis dessa lógica. Trata-se de atingir a significação e a constituição de uma noção através de sua origem. Chegar ao verdadeiro sentido de uma noção implica refletir sobre o pensamento lógico a partir das *intenções* de que ele mesmo é feito. Assim, o ato de revelar as primeiras evidências vai de par com a descoberta das suas intenções. A lógica formal deve ceder o seu lugar a uma lógica transcendental, entendida como uma *fenomenologia lógica*.

Para Levinas a análise fenomenológica proporciona uma nova dimensão de inteligibilidade, pois, mais do que a descoberta da verdade, descobre a significação da verdade, o *Seinsinn*. Por conseguinte: “O encadeamento psíquico que esta análise esclarecerá não é um *complexus* de causas e efeitos, mas um *complexus* de intenções. Esclarecê-lo é situar

¹³ Ibid., p. 14.

¹⁴ *Investigaciones Lógicas*, p. 15.

o objeto numa perspectiva de pensamentos, é determinar seu lugar ontológico.”¹⁵

Eis, portanto, a diferença fundamental entre evidência ingênua, da qual o psicologismo é uma conseqüência, e evidência fenomenológica da reflexão. O objetivo da fenomenologia é uma investigação do *sentido dos objetos* a partir das próprias evidências que o constituem. Trata-se de uma forma de conhecimento que só pode realizar-se mediante uma *reflexão sobre si mesmo*. Nas palavras de Levinas:

*O conhecimento se realiza ou antes encontra seu primeiro fundamento não no estabelecimento de um princípio geral de que ele decorre por via de conseqüência, de um princípio que o **explique**; ele reside no estabelecimento de seu próprio sentido e na descrição da vida psíquica que ele anima. Ele é uma fenomenologia cujo ideal não está mais na **explicação do fato**, sempre ingênua, mas no **esclarecimento do sentido**, que é o modo filosófico do conhecimento.*¹⁶

Abrir uma nova perspectiva para a ciência significa, para Husserl, examinar as próprias intenções da vida da consciência. Sujeito e objeto estarão doravante determinados pelo sentido do pensamento, inexprimível em termos de causalidade. Investigando as intenções do pensamento lógico, Husserl descobre o objeto ideal e formal; descobre as leis lógicas, exatas e *a priori*, ou seja, válidas intemporalmente. Descortinar a verdade objetiva implica analisar as intuições que a constituem. Segundo Levinas, a grande contribuição da fenomenologia e, mais precisamente, das *Investigações lógicas* é que ela permite distinguir “sentido” de “conhecimento do objeto”, ou ainda, *pensamento de pensamento objetivo*:

*Quando a fenomenologia descobrir com Scheler e Heidegger uma via espiritual que se definirá essencialmente pelo sentido que a anima, sem se definir como conhecimento dos seres; quando, em sua própria espiritualidade, ela aparecer como uma experiência de valores ou como uma atitude do homem em relação à sua existência, deverá tudo isso ao primeiro volume das *Investigações lógicas*.*¹⁷

¹⁵ Levinas, E.- Op. cit., p. 17.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid., p. 18.

LEIS DE ESSÊNCIA

Para Husserl, o essencial encontra-se na intenção, e não no vazio da imagem genérica. É certo que os objetos ideais existem verdadeiramente, mas é preciso refletir sobre a intenção que os torna possíveis. Há uma diferença entre o conceito empírico do objeto e a sua estrutura essencial, vale dizer, o seu *eidos*. Curiosamente, as essências possuem o conteúdo material de uma estrutura necessária que irá justificar as relações entre os objetos. A intuição da essência está na origem de um conhecimento *a priori*. Tomemos como exemplo a Terceira investigação lógica.

Temos aí uma distinção entre conteúdos abstratos e conteúdos concretos, que é a mesma entre conteúdos não-independentes e conteúdos independentes. Husserl menciona uma teoria pura (apriorística) dos objetos como tais. Essa teoria trata das idéias pertencentes à categoria de objeto, tais como: o todo e a parte, sujeito e propriedade, indivíduo e espécie, unidade, número, série, grandeza etc. Trata, ainda, das verdades *a priori* que se referem a essas idéias. O esclarecimento epistemológico da lógica servirá de base para uma exposição futura e sistemática da própria lógica.

Consideremos o seguinte exemplo. A relação do todo e das partes ou partes coordenadas de um todo. Essa espécie de relação funda-se *a priori* na própria idéia de objeto. O objeto é parte real ou possível e, ao mesmo tempo, não é necessário que todo objeto tenha partes. Objetos simples não possuem partes, que são tudo o que o objeto *tem* em sentido real: sua cor, sua forma etc. São, por isto, os predicados reais do objeto. Estas partes podem converter-se em objeto próprio, em conteúdo de uma representação. Temos, assim, a distinção entre conteúdos independentes (que podem ser representados separadamente) e conteúdos não-independentes (inseparáveis). Os primeiros são as próprias coisas fenomênicas ou pedaços, como, por exemplo, a cabeça de um cavalo ou mesmo a vivência de um som. Os segundos não podem ser representados separadamente. A qualidade visual e a extensão, por exemplo, são inseparáveis, ou ainda, “não podem, por sua natureza, existir na representação separada e independentemente um do outro.”¹⁸

Um outro exemplo é a relação entre a intensidade e a qualidade de um som. Ambas são inseparáveis. A intensidade de um som, não sendo nunca algo indiferente à sua qualidade, reflete mais do que um fato empírico. Ele reflete uma necessidade apriorística fundada em uma

¹⁸ Husserl, E. - *Investigaciones Lógicas*, p. 392.

essência pura. Os conteúdos não-independentes podem apenas ser *notados* por si (cores, formas, etc.), mas nunca *representados*. Isso não se dá conforme a leis naturais mas segundo leis de essência (ideais e *a priori*). Segundo Husserl, a necessidade empírica não é a necessidade de essência. Assim:

*A coloração deste papel é um momento não-independente; ela não só é de fato uma parte, senão que, por sua essência, por sua espécie pura, está destinada a ser parte. Pois uma coloração em geral, tomada puramente como tal, só pode existir como momento em algo colorido. Em se tratando de objetos independentes, esta lei de essência não se verifica. Estes objetos podem incorporar-se a todos mais amplos, mas não são dependentes dele.*¹⁹

O estudo dessas leis permite a compreensão de que os chamados objetos reais supõem toda uma série de condições que só podem ser explicadas por um estudo *a priori*, uma vez que ele diz respeito às condições *a priori* do objeto. Como explica Levinas: “A intuição das essências está relacionada às condições de existência dos objetos, para além dos próprios objetos.”²⁰

A CONSCIÊNCIA COMO VIVÊNCIA INTENCIONAL

No início das *Investigações lógicas*, Husserl faz referência a uma fenomenologia pura das vivências do pensamento e do conhecimento. Trata-se de uma fenomenologia das vivências em geral (vivências que se apreendem e se analisam a partir da intuição), e não das vivências percebidas empiricamente. Nesse sentido:

*A fenomenologia expressa **descritivamente**, com expressão pura, em conceitos de essência e em enunciados regulares de essência, a essência apreendida diretamente na intuição essencial e nas conexões fundadas puramente em tal essência. Cada um desses enunciados é um enunciado apriorístico, no sentido mais pleno da palavra. Esta esfera é a que devemos explorar como preparação e esclarecimento da lógica pura, no sentido de crítica ao conhecimento.*²¹

¹⁹ Ibid., p. 397.

²⁰ Levinas, E., Op. cit., p. 20.

²¹ Husserl, E.- *Investigaciones Lógicas*, p. 216.

Segundo Husserl, os conceitos lógicos, enquanto unidades válidas de pensamento, devem ter origem na intuição, crescendo por abstração ideatória sobre a base de certas vivências. A fenomenologia das vivências lógicas implica uma compreensão descritiva (e não empírico-psicológica) das vivências psíquicas e do sentido implícito nelas. Os níveis que a vida espiritual apresenta, seja na sensação ou no pensamento abstrato, são sempre *visada* e *intenção*. Toda consciência é consciência de alguma coisa e, conseqüentemente, intencionalidade.

Na Quinta investigação, Husserl mostra que os atos de significar correspondem às significações *in specie*. Trata-se da questão sobre a origem do conceito de significação e de suas variedades essenciais. As significações residem nas *intenções significativas*, que podem entrar em relação com a intuição. Assim, o cumprimento de uma intenção significativa dá-se mediante a intuição correspondente. A mais alta forma deste cumprimento é a evidência. Por conseguinte, “as vivências do significar são *atos*, e o significativo de cada ato particular reside justamente na *vivência do ato* e não no objeto; reside no que faz dela uma *vivência intencional*, dirigida a objetos.”

O conceito de ato psíquico é definido relativamente à sua essência fenomenológica, pois ele é sempre vivência intencional. Mas como definir a consciência?

1. A consciência é, em primeiro lugar, a unidade fenomenológico-real das vivências do *eu*. Tal como na psicologia moderna, a consciência é considerada em sua vivência e conteúdo, isto é, a partir de acontecimentos reais que mudam de um momento para outro, constituindo, dessa sorte, a unidade real da consciência individual. Esses acontecimentos são, por exemplo, representações, percepções, dúvidas, alegrias. Esse conceito de vivência será tomado a partir de um modo *fenomenológico puro*, pois todas as referências a uma existência empírico-real são eliminadas. Em outros termos, a vivência em sentido *psicológico-descritivo* será considerada a partir de uma fenomenologia pura, vale dizer, mediante intelecções ideais puras. O Eu fenomenologicamente reduzido é idêntico à unidade sintética destas vivências, ou seja, é sujeito de todos os conteúdos e também seu unificador.
2. Em segundo lugar, a consciência interna é a própria percepção interna. Somente ela pode ser adequada, pois que se dirige a vivências dadas simultaneamente com ela mesma. Nesse sentido:

*O eu, enquanto **centro subjetivo de referência** para todos os conteúdos de que tenho consciência, encontra-se frente a esses conteúdos de tal modo que não pode comparar-se a nenhum outro; não é consciente de seus conteúdos como o conteúdo o é para ele; o eu revela ser igual somente a si mesmo, justamente pelo fato de que outra coisa pode ser consciente para ele, mas nunca ele mesmo para outra coisa(...) Ser eu não significa ser objeto, mas ser, diante de todo objeto, aquilo para o que algo é objeto. O mesmo cabe dizer da referência ao eu. Algo é consciente: significa que é objeto para um eu.²²*

3. O terceiro conceito de consciência implica a análise fenomenológica, que considera a consciência em sua referência empírica a objetos. As vivências intencionais constituem o núcleo fenomenológico essencial do eu, sendo a consciência uma espécie de vivência intencional. Se há percepção, é porque algo é percebido; no amor, algo deve ser amado, e assim por diante. O fenômeno psíquico deve conter em si algo que se encontra na condição de objeto, mas é preciso notar que existem diferentes modalidades específicas essenciais da intenção, como, por exemplo, juízos, temores, apetites, aprovação estética etc. Explica Husserl:

*As vivências intencionais têm a peculiaridade de referir-se de modo diverso aos objetos representados. Fazem-no precisamente no sentido da **intenção**. Nelas um objeto é **visado**, **tende-se** para ele, seja sob a forma de representação, seja sob a forma de representação e de juízo a uma só vez, etc. (...) Só uma coisa é presente: a vivência intencional, cujo caráter descritivo essencial é justamente a intenção respectiva. Esta constitui plena e exclusivamente o representar este objeto, ou o julgar sobre ele, etc., segundo a natureza específica da mesma.²³*

Daí poder-se dizer que o objeto é sempre um momento inevitável do fenômeno de sentido. Pela *Sinngebung* (ato de conferir significação), afirma-se o objeto em virtude da própria estrutura do pensamento. O ter um sentido corresponde ao pensar enquanto ato de identificar. O sentido, na medida em que é identificação, está relacionado à constituição do objeto. Conseqüentemente, o objeto visado não é coisa. Na síntese de

²² Ibid., p. 485.

²³ Ibid., p. 495.

identificação, a vida espiritual participa da representação, ou ainda, determina a noção de representação. O primado do sentido sobre o primado do objeto indica uma concepção original de sentido, pois o pensamento pode ter uma significação, visar a algo, mesmo quando este algo é absolutamente indeterminado.

A BUSCA DA VERDADE

A Sexta investigação começa com a retomada dos problemas já abordados anteriormente. Husserl mostra, agora, que o pensar e o conhecer teóricos se perfazem através de certos “atos” que têm o seu surgimento a partir da conexão com a fala mediante a qual se exprimem. É nesses atos que se encontra a fonte das unidades de validade (fonte das idéias gerais e puras). A lógica pura pretende estabelecer a conexão entre essas idéias gerais a partir de leis ideais. É toda uma crítica do conhecimento que se encontra aqui em questão. A presença do ser para o pensamento corresponde a uma espécie de realização, a um processo de identificação. Dirigimo-nos ao objeto e não à representação mental. Assim, “a significação (*Bedeutung*) das expressões está na essência intencional dos atos correspondentes.”²⁴

Husserl estabelece uma relação entre *intenção de significação* (conceito ou pensamento) e *preenchimento de significação* (“intuição correspondente”). As sínteses dos atos objetivantes são sínteses de preenchimento, o que significa que elas têm o caráter de conhecimento, de identificação e de “posicionamento da unidade” (*In-Eins-Setzung*) do “concordante”. O preenchimento definitivo corresponde ao ideal de perfeição, isto é, à evidência e ao conhecimento. Segundo o filósofo: “Aqui se realiza *o ser no sentido da verdade*, da ‘concordância’ corretamente entendida, da *adequatio rei et intellectus*; aqui a verdade é diretamente dada, ela própria, à intuição e à apreensão.”²⁵

É preciso considerar uma vez mais que o ato de significar é intencional e não empírico (o significado não é *coisa*). Por conseguinte, não se trata de uma adequação entre o pensamento e a realidade, mas de uma realização (preenchimento) que se opera na região pura da

²⁴ Husserl, E. - *Investigações Lógicas* (Sexta Investigação), trad.: Zeljko Loparic e Andréa Maria Altino de Campos Loparic, 2ª edição, São Paulo, Abril Cultural, 1985 (Coleção “Os Pensadores”), p. 8. De agora em diante, passaremos a citar esta tradução.

²⁵ *Ibid.*, p. 10.

consciência. A consciência sempre confere significado àquilo que ela intenciona. A verdade é promovida pelo ato intencional da consciência.

Qual o papel da percepção neste processo? O ato intencional se constrói sobre a percepção. O ato de conhecer, que se fundamenta na percepção, faz a vivência da expressão fundir-se com a percepção correspondente. Ao nomear o objeto, o conhecer permanece como um ato mediador entre as palavras e a intuição. O que isto quer dizer? Para Husserl “o caráter de ato de conhecer, ao qual a palavra deve sua relação segundo o sentido para com o objeto da intuição, não é nada que pertença essencialmente aos *sens*; ele pertence à palavra antes pela sua *essência* dotada de sentido (significacional).”²⁶ Em outros termos, é a intenção intuitiva - e não simbólica - que nos dá a plenitude do objeto. A *adequatio* é sempre uma confirmação da intenção simbólica pela intenção intuitiva, através da qual o objeto se encontra do mesmo modo como fora visado. Os chamados atos objetivantes abrangem tanto os atos de intenção de significação (pensar) quanto os atos de preenchimento de significação (intuir).

Mas seria o objeto algo efetivamente dado? Cumpre mostrar que não. Husserl fala do sombreamento (*Abschattung*) do objeto. O objeto só aparece do lado frontal, sombreado e em escorço. Neste caso, “os correspondentes do reverso invisível, do interior etc. são na verdade subentendidos, co-visados, de uma maneira mais ou menos determinada (...) Ligada a isto está a possibilidade de uma multiplicidade ilimitada de percepções, de diferentes conteúdos, de um mesmo objeto.”²⁷

A percepção oferece o objeto em graus distintos de perfeição, isto é, em graus de “sombreamento”. Apesar disto, é sempre o mesmo objeto que é intencionado numa corrente contínua de preenchimento ou identificação. A *adequatio* perfeita só poderá realizar-se quando uma intenção de representação for definitivamente preenchida por meio de uma percepção idealmente perfeita. Neste sentido: “O *objeto* está efetivamente 'presente' ou 'dado' *exatamente como aquilo-como-o-que é intencionado*; nenhuma intenção parcial que careça de preenchimento permanece implícita.”²⁸

A evidência em sentido lato é o momento em que uma intenção posicionante (afirmação, por exemplo) se confirma mediante a percepção correspondente. Seu correlato objetivo é o *ser no sentido da verdade*.

²⁶ Ibid., p. 27.

²⁷ Ibid., p. 47.

²⁸ Ibid., p. 51.

Mas que é a verdade? Enquanto correlato de um ato identificante, a verdade pode ser:

1. Um *estado de coisas*, ou uma identificação por recobrimento, quer dizer, uma identidade. Trata-se da plena concordância entre o dado e o visado.
2. Uma relação ideal vigente na unidade de recobrimento, ou ainda, uma idéia que pertence à forma do ato (essência cognitiva, compreendida como idéia).
3. O ato que traz plenitude (recheio), isto é, o ser verdadeiro.
4. Há também a verdade do ponto de vista da intenção, no sentido de uma correção do juízo ou como adequação ao objeto verdadeiro.

INTUIÇÕES SENSÍVEIS E INTUIÇÕES CATEGORIAIS

Por conseguinte, a verdade não é um juízo que se incumba de ligar dois conceitos, visto que é a intuição que apreende o objeto. A verdade do juízo fica na dependência da intuição e da evidência. Por outro lado, o objeto do juízo não é apenas um conteúdo material implicado na percepção, mas uma relação entre dois objetos. Os objetos, por sua vez, possuem um conjunto de elementos formais para além de seus conteúdos materiais. Ao lado da percepção sensível e de sua relação com os elementos materiais do objeto, deve haver um ato que realiza esta mesma função em relação aos elementos categoriais da significação. Curiosamente, o pensamento que, pelo seu sentido, tem acesso às formas categoriais aparece ele próprio sob a forma de intuição.

Vemos, portanto, que a preocupação fundamental da fenomenologia presente nas *Investigações lógicas* recai sobre o sentido pelo qual se tem acesso ao objeto, ou ainda, sobre o sentido pelo qual o objeto é posto como existente. O pensamento não é visto como algo que reflete fielmente em nós o objeto exterior. A pergunta é então sobre o sentido do objeto e de sua existência, melhor dizendo, sobre o sentido a partir do qual ele *aparece*.

Para Husserl, os objetos são acessíveis a partir de um tipo determinado de pensamento. Como explica Levinas:

Cada objeto, precisamente porque possui um sentido, só é acessível em sua especificidade por um pensamento de tipo determinado. É pela análise do pensamento e não por esta visão ingênua que afirma a existência ignorando o sentido e

*os horizontes espirituais - que a especificidade do objeto é garantida contra toda interpretação falsa.*²⁹

À intuição sensível corresponde a percepção da coisa por meio de um processo infinito. Giramos, por assim dizer, em torno dela. A percepção contém sempre algo de inacabado, fato que indica a relatividade do mundo exterior. A intuição intelectual também se funda sobre a percepção sensível, com a diferença de que ela proporciona o aparecimento de novos atos de conjunção, disjunção, apreensão, generalização etc. Segundo Husserl, tais atos irão constituir novas objetividades. Os atos categoriais são, portanto, momentos abstratos, pertencentes à esfera do entendimento.

Na função intelectual, altera-se o teor sensível do objeto. O objeto surge, então, de uma forma inteiramente nova, pois ele pertence a uma relação ou é termo de uma relação. Assim: “A percepção continua a ser percepção, o objeto é dado assim como era antes, com a diferença 'única' de que agora ele é 'posto em relação.'”³⁰

Nesse sentido, o *intelectual* jamais será tomado como um absoluto. Somente a base material sobre a qual repousa o tornar-se compreensível. Essa base não se confunde com o intelectual, porquanto ela é apenas o seu suporte. O objeto “supra-sensível” da ciência não substitui o mundo sensível, visto que está sempre referido aos dados da percepção.

CONCLUSÃO

Cada domínio do ser possui um modo próprio de ser visado pela intenção. Aquilo que Husserl chama “coisa mesma” não se separa da percepção da coisa sensível, mas não é correto dizer que só a coisa sensível é objeto de suas investigações. Formas lógicas, números, estados-de-coisa, tudo isto é também “coisa mesma.” Cada categoria de objetos possui um tipo particular de evidência, independentemente da constituição empírica de nossa mente, pois ela se refere sempre à estrutura própria de seu objeto. A consciência não está diante do mundo objetivo como algo pronto para ser abarcado por ela. Os conteúdos da consciência são *significações*, vale dizer, são inseparáveis de tal ou tal essência que eles significam e visam.

Nas palavras de Emmanuel Levinas:

²⁹ Levinas, E.- Op. cit., p. 28.

³⁰ *Investigações Lógicas*, p. 115.

*Ao colocar toda realidade de um fato psicológico na função de significar, Husserl permitiu encontrar um sentido para seus elementos qualitativos, para tudo o que na vida espiritual tinha uma espessura de ser e de natureza. Desde então, torna-se possível perceber o valor gnosiológico da afetividade e da atividade. Aquilo que nestas formas de vida espiritual aparecia como desprovido de valor objetivo significa precisamente **noemata**, irreduzíveis às coisas, mas que admitem identificações e a evidência.³¹*

Os trabalhos de filósofos, como Jaspers, Sartre, Heidegger, Levinas, entre outros, só podem ser entendidos se considerarmos esse campo aberto pela fenomenologia husserliana. O ponto-chave é este: o pensamento não pode se relacionar com o que não possui sentido. Uma vez que o objeto é afirmado como pólo de uma síntese de identificações, a consciência só pode encontrar algo na medida em que compreende esse algo. O sujeito encontra-se, pois, numa dimensão de abertura. Nunca é fechado em si mesmo, pois que se relaciona a tudo. O objeto é determinado enquanto *sentido* para a vida consciente. O estudo do objeto é, então, substituído pela descrição do sentido no qual ele próprio é posto e que o constitui. O sentido dos objetos está nas intenções. Eis porque é preciso apreendê-las na sua origem, quer dizer, no espírito e na evidência. A esse respeito, o filósofo Merleau-Ponty assim se expressou:

“Husserl não opõe a crise provocada pelo psicologismo ou pelo sociologismo a pura e simples reafirmação do velho dogmatismo filosófico das verdades eternas; propõe, como tarefa filosófica, o estabelecimento de uma filosofia integral, compatível com o desenvolvimento do conjunto das pesquisas sobre o condicionamento do homem.”³²

Para Merleau-Ponty, as ciências e a metafísica são dogmáticas na medida em que não procuram buscar as evidências que permitiriam colocar seus objetos. Daí poder-se dizer que a inspiração fenomenológica liberta a noção de existência da noção de objeto natural, pois ela sempre remete essa noção ao sentido do pensamento que pensa o objeto na evidência.

Conseqüentemente, a crítica de Husserl à tradição filosófica não significa um abandono dessa mesma tradição. Ela é, antes, a sua

³¹ Levinas, E.- Op. cit., p.32.

³² Merleau-Ponty, M. - *Ciências do homem e fenomenologia*, São Paulo, Saraiva, 1973, p. 25.

confirmação. A atitude fenomenológica é, fundamentalmente, uma escuta do *Logos*, uma confiança na Razão ameaçada pela crise do mundo moderno e pelo avanço monumental das ciências. Suspendendo a afirmação do mundo, o autor das *Investigações lógicas* já reconhece a presença do filósofo no mundo e, assim, busca um método filosófico capaz de resgatar o vínculo entre a razão e a vida. Segundo Merleau-Ponty:

*Os melhores defensores da razão, na prática ou na doutrina, não são aqueles que, abstratamente, lhe reclamam maiores direitos. E inversamente, é natural que um filósofo como Husserl, profundamente em matéria de racionalidade, seja, justamente neste ponto, mais capaz de reconhecer o vínculo entre a razão e a existência. Isto porque, para ele, racionalidade não é um fantasma: ele a traz em si e a exerce.*³³

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HUSSERL, E. *Investigaciones lógicas*. Trad. Manuel G. Morente e José Gaos. Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente, 1976.
- HUSSERL, E. *Idées directrices pour une phénoménologie*. Trad. Paul Ricoeur. Paris: Gallimard, 1950.
- LEVINAS, E. *Théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Husserl*. Paris: Vrin, 1970.
- LEVINAS, E. *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*. Paris: Vrin, 1974.
- MERLEAU-PONTY, M. *Ciências do homem e fenomenologia*. São Paulo: Saraiva, 1973.

³³ Op. cit., 45.

A VALORAÇÃO ÉTICA SOB UM NOVO OLHAR

Ademar Heemann*

RESUMO. Esse estudo sugere um novo caminho para a compreensão da valoração ética. Inicia com uma breve passagem pelos conceitos de ética, moral e pelas diferentes esferas do relacionamento humano para situar a valoração e caracterizar a estrutura do ato moral. Essa confluência epistemológica ainda passa por conflitos e tensões. Mas é o que se espera de um processo de ruptura, quando a ciência abarca mais uma dimensão da realidade. Mesmo que inicial, essa perspectiva é preferível, porque é mais promissora e própria de um olhar que, antes de normatizar, procura descrever, compreender e explicar essa dimensão tão crucial para o relacionamento e o bem-estar dos seres humanos.

Palavras-chave: valor, ética, moral, consciência.

A NEW APPROACH TO ETHICAL VALUATION

ABSTRACT. This study suggests a new way for understanding ethical valuation. It begins with a brief survey of ethical and moral concepts and of the different spheres of human relationship to situate the valuation and characterize the structure of the moral act. This epistemological confluence still undergoes conflicts and tensions, which is expected from a process of rupture when science encompasses another dimension of reality. Even though initial, this perspective is preferable because more promising and more appropriate to an approach that, before normalizing, attempts to describe, understand and explain this dimension which is so crucial for the relationship and the welfare of human beings.

Key words: value, ethics, moral, conscience.

A ética e a moral

A palavra *ética* virou lugar-comum neste final de século. Por sua vez, o termo *moral* está fora de moda. Evoca a idéia de proibição, de coisa

* Curso de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-Paraná, Brasil.

Correspondência para Ademar Heemann.

Data de recebimento: 30/12/96.

Data de aceite: 27/02/97.

religiosa. A ética, pelo contrário, é muito prestigiada. Ornamento obrigatório no discurso persuasivo e propagandístico, também serve para enfeitar as frases na quais se deseja imprimir um cunho respeitoso.

Via de regra, a ética é concebida de maneira muito estreita. Fica reduzida a uma vaga idéia sobre o *bem*; sobre uma conduta *boa*, digna de *louvor* e de *apreço*. Assim, no linguajar corrente e apressado, a ética e a moral assumem o mesmo sentido, em geral associado ao *bem*, àquilo que é *correto*, em oposição ao *antiético*, àquilo que é *mau*, *incorreto* ou *imoral*. Não descarto esses empregos da linguagem corrente, como também não pretendo analisar os múltiplos sentidos que essas palavras assumem. Pretendo, porém, enfatizar o novo significado que vem sendo atribuído à ética, como área científica do saber.

Aqui, a ética será entendida como a *ciência* que tem por objeto a *moral*. Como já aconteceu com outros ramos do conhecimento, a ética se desprende daquele antigo tronco comum da filosofia, em busca de sua emancipação. É uma ruptura, fruto da intervenção multidisciplinar que procura consolidá-la como ciência independente, simultaneamente natural e social. Cabe à ética, portanto, um papel essencialmente *descritivo*: a produção de conhecimentos acerca da moral, um comportamento prático exibido pelo homem. Procuo distinguir duas dimensões a respeito desse comportamento: uma se refere à base psicobiológica da capacidade moral e a outra diz respeito à produção das normas, conforme o esquema que segue.

Ciência	Objeto	Dimensões
Ética	Moral	Capacidade biopsíquica Normatividade social

A base biológica compreende algumas conjecturas filogenéticas (evolução) sobre a origem do senso moral e um esboço sobre os mecanismos neurais que estariam associados àquelas percepções subjetivas que comumente designamos como *veredictos da consciência*. É o nível de estudo mais identificado com a *psicobiologia*.

A outra dimensão da moralidade, tradicionalmente ocupada pelas *disciplinas humanísticas*, diz respeito ao conjunto de idéias, juízos de valor, normas e códigos que resultam da vida social. Esta é a moral propriamente dita. Ela fornece os conteúdos que disciplinarão o comportamento das pessoas. Já pela estrutura normativa, a moral,

portanto, não é ciência, mas ideologia, construída com base em hábitos, crenças e juízos de valor.

A ética, por sua vez, como ciência não estabelece as normas, mas procura esclarecer o que é a normatividade. Para descrever o seu objeto, ela considera os múltiplos fatores relacionados à fenomenologia da moral. Conforme já foi dito, além do elemento cognitivo, agora também estão sendo encaradas as bases biológicas desse fenômeno, a exemplo das dimensões instintivas e emocionais. O ponto de vista natural acrescenta, portanto, os seguintes elementos ao estudo da moral:

- a) as raízes filogenéticas ou história evolucionária;
- b) o desenvolvimento no ciclo vital sob a influência das interações sociais;
- c) os mecanismos neurais envolvidos na valoração e, finalmente,
- d) o corpo que processa e arca com todas as conseqüências do fenômeno.

Com base nesse olhar, elaborei estas notas especulativas que incluem alguns aspectos biológicos na abordagem dessa capacidade específica do ser humano, a qual o obriga a *valorar* sob o ponto de vista do *certo* e do *errado*, do *bem* e do *mal*.

Preocupações de ordem didática levaram-me, também, a essa incursão de cunho introdutório, que consta de uma breve passagem pelos conceitos de *ética e moral* e pelas diferentes *esferas do relacionamento humano* para situar a *valoração*. Em seguida, uma fábula grega nos transportará para aquilo que estou chamando de *situação moral*, quando nos atinge uma forma específica de emoção: o *sentimento moral*. A percepção desse fenômeno poderá nos motivar, então, a um breve exame da *estrutura do ato moral*, em busca de um entendimento sobre as relações das diferentes fases e aspectos que compõem a sua unicidade. Essa seria, conforme vejo, a porta de entrada das especulações para uma *história natural da moralidade*.

Essa confluência epistemológica, no entanto, ainda passa por conflitos e tensões. Mas é o que se espera dos processos de ruptura, quando a ciência abarca mais uma dimensão da realidade. Mesmo que inicial, essa perspectiva é preferível, porque é mais promissora e própria de um olhar que, antes de *normatizar*, procura *descrever*, compreender e explicar essa dimensão tão crucial para o relacionamento e o bem-estar dos seres humanos.

Esferas do relacionamento humano

A *história da vida* supriu o homem com um vasto repertório de condutas para relacionar-se com o mundo e consigo mesmo. E a evolução cultural propiciou-lhe as conjecturas sobre a natureza dessas condutas. Assim, das relações indiferenciadas do homem primitivo, quando os rudimentos do conhecer objetivo, o misticismo e a arte se confundiam, chegamos, hoje, às demarcações da religião, da estética, do direito, da moral, do trato social, da política e da economia.

Dessa variedade de manifestações, o trato social, o direito, a moral e alguns aspectos da religião irão compor o *plano normativo*. Ele regula a convivência social de nossa sociedade. Essas esferas normativas se expressam sob a forma de imperativos e sanções; exigem uma conduta obrigatória. O que as diferencia, no entanto, são os níveis de coerção, de investimento emocional e formalístico.

Assim, a *moralidade* não é formalmente codificada. Implica mais a adesão íntima. Envolve sentimentos que exigem sinceridade, a exemplo do amor e da amizade, do respeito aos pais e do compromisso com a verdade e a justiça. Já no *direito*, as normas são codificadas em leis, a coação é externa e a interioridade é irrepreensível. O *trato social* também não exige adesão íntima. Compreende os convencionalismos sociais como a saudação, o tratamento cerimonioso, o decoro, a pontualidade e as boas maneiras. Marcado pela exterioridade, “pode entrar em contradição com a convicção interior, como acontece quando se cumprimenta cortesmente uma pessoa que interiormente se detesta. Por esta razão, quanto mais externo e formal é o trato social, tanto mais insincero, falso ou hipócrita pode-se tornar”¹.

Um mesmo comportamento pode incidir em diferentes esferas da normatividade, a exemplo da criminalidade, da organização matrimonial e familiar². A moral, no entanto, é a mais abrangente, daí porque as condutas de outras esferas (jurídica, política, econômica, estética), podem ser qualificadas sob o ponto de vista moral. Mas isso leva a poucos resultados práticos. Quando a lei é cumprida, não se questiona a interioridade. Atendidas as formalidades do regulamento, não se pergunta pelas conseqüências mais amplas de um ato; foi atendida a moralidade legal. A civilização do *esclarecimento*, que proporcionou tão grandes avanços ao bem-estar da humanidade, não superou, no entanto,

¹ Sanchez Vasquez, Adolfo. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969. p.86.

² Baseado em Sanchez Vasquez, p.80-4; Cf. Heemann, A. *Natureza e ética: dilemas e perspectivas educacionais*. Curitiba: Edit. da UFPR, 1993. p.24.

contradições, a exemplo do ideal da *liberdade* abstrata, que convive com os horrores da miséria e com a destruição irreversível do meio ambiente.

Os aspectos analisados já nos permitem, agora, situar a valoração nas diferentes esferas das necessidades humanas e, assim, estabelecer um significado para o termo *valor*.

A Valoração

O ato moral implica uma escolha baseada nas preferências de um sujeito que valora, que prefere o mais valioso. O qualificativo axiológico (*áxios*, no gr. valor) emerge, portanto, de um *sujeito valorizante*. Essa é a perspectiva naturalística. Ela estabelece um significado para o termo valor muito diferente daquela que herdamos da tradição clássica, que apregoa a existência de um reino dos valores não-construído e pré-existente ao homem.

No esquema de valoração que segue, a parte central é ocupada pelo produto humano ou coisa a ser valorada. O homem os qualifica sob diferentes pontos de vista. Em um único ato humano poderão realizar-se múltiplos valores: religioso, ético, econômico, estético etc. Um quadro é valioso pelas pedras preciosas que o enfeitam; tem valor estético pela sensibilização que provoca; é moralmente condenável pelas conseqüências etc. Apesar dessa convivência, não é aceitável reduzir um valor ao outro. Não é lícito, portanto, deduzir um valor estético de um julgamento religioso ou político, e assim por diante³.

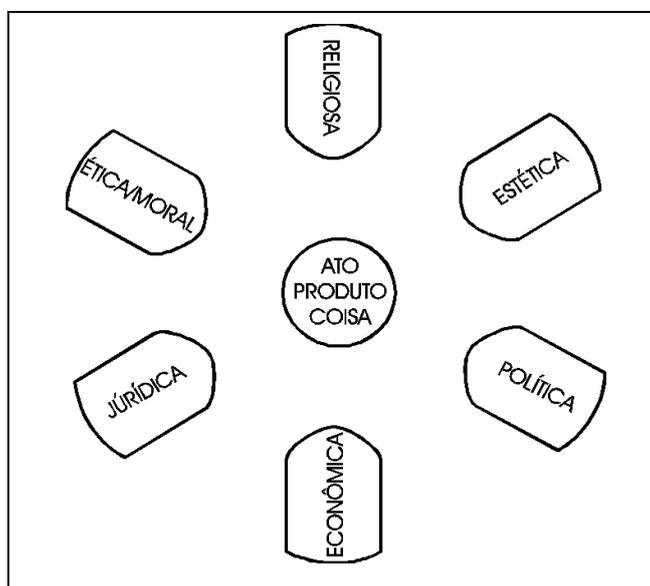
Então, se algo é valioso, supõe-se que exista um sistema de referência e um sujeito que valora. Dessa relação, surgem os bens ou valores, que não seriam propriedades inerentes às coisas, mas predicados a elas atribuídos. Não haveria, pois, valores, mas objetos ou atos valiosos. Por isso, quando apreciamos o valor-verdade, apreciamos a ação que tem esta propriedade. A verdade não existe sem a ação.

ESFERAS DA VALORAÇÃO

Sob esse ponto de vista, a moralidade não será construída através de um sistema dedutivo com base em princípios últimos, fundamentos ou premissas universais. Ela também não será adequadamente compreendida se a reduzirmos ao elemento cognitivo. Não se trata de mera invenção cultural à mercê da lógica e da razão. Que outro

³ Sigo de perto a reflexão de Sanchez Vasquez, p.129; Cf. Heemann, p.43.

elemento, então, poderia ser incluído na fenomenologia da moral? É aquela *sensação de que somos empurrados por valores*⁴ que desejo enfatizar. Circundada pela emoção e os sentimentos, essa misteriosa força mereceu a atenção de todos os sábios. Associada à moralidade, suas múltiplas feições foram identificadas em categorias como: sacralidade (Durkheim), respeito (Piaget), impulso mitopoiético (Wilson), superego (Freud), percepção gestáltica (Lorenz) e assim por diante⁵.



Durkheim concebeu algumas analogias bem-marcantes sobre essa dimensão do tribunal interior. As sanções da consciência desencadeiam reações semelhantes às do pânico que é vivenciado pelo infrator, quando ele provoca a temível desgraça sobre si. É algo parecido com o desespero que decorre da violação da profilaxia médica. Leva o infrator à contaminação, a uma doença incurável. O

⁴ Retirei essa expressão de Rorty, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Dom Quixote, 1988. p.290.

⁵ Já expressei anteriormente esse ponto de vista, cf. Heemann, p.154.

horror inspirado pelo crime e o pavor do sacrilégio são outras analogias dessa reação emocional⁶.

Para continuar nesse rumo, sugiro que nos transportemos para uma situação de natureza moral. A *fábula do carneirinho* poderá suscitar em nós um envolvimento afetivo apropriado para a continuidade desse diálogo.

Uma situação moral

A fábula do lobo e o cordeiro

Coagidos pela sede, vão ter ao mesmo riacho um lobo e um cordeiro. Começa aquele a beber, quando avista, bem mais abaixo, o lindo e manso lanígero. E, o animal feroz, instigado pela fome e por seus instintos sanguinários, inventou um pretexto de rixa, interrogando:

- *Por que me turvas a água que estou bebendo?*
- *Como é possível?! A água corre, límpida, de ti para meus goles!*

E, posto que rechaçada pela evidência da verdade, acrescenta a fera:

- *Há seis meses, falaste mal de mim.*
- *Como podia eu falar mal de ti, - retrucou o cordeiro -, se eu ainda não tinha nascido?*
- *Se não foste tu, foi teu pai, - concluiu o lobo.*

E, nesse instante, arrebatada o animalzinho, devorando-o com a mais injusta das mortes⁷.

A fábula procura mostrar como, através de falsas razões, é fácil oprimir o inocente e o indefeso. Entendo que a tragédia do carneirinho possa despertar em nós vivências emotivas associadas ao *fenômeno moral*. Com elas em mente, podemos inserir as nossas reflexões no esquema, sugerido a seguir, onde visualizo as fases ou instâncias do julgamento moral.

1- A INSTANTANEIDADE DA CONSCIÊNCIA MORAL

⁶ Cf. Durkheim, Emile. *Sociologia e filosofia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1924. p.85; Heemann, p.25.

⁷ O lobo e o cordeiro. Fábula de Fedro. Trad. de Maximiano Augusto Gonçalves. In: *Tradução das fábulas de Fedro*. Rio de Janeiro: Livraria H. Antunes, 1957. p.27.

. Interioridade, sentimento, intuição, lampejos de racionalidade e reflexos neurovegetativos

2- O JULGAMENTO SUMÁRIO DA COMUNIDADE

. Exterioridade e a coesão grupal; o “sentimento de rebanho” e o amparo tranquilizador

3- A REFLEXÃO DO BOM-SENSO “REFINADO”

. Abstrações eruditas que sempre chegam tarde; as concepções éticas

Esquema. Fases do julgamento moral sob os horizontes da consciência individual, da comunidade circundante e das concepções éticas.

Nos termos dessa argumentação, o fenômeno do julgamento moral não é apenas uma operação da racionalidade, é engatilhado pela *motivação*. Daí a *instantaneidade* da consciência, quando ela foi tomada pelo horror e a indignação diante da agressão injusta ao mais fraco. Em face do ato abominável, é da interioridade emotiva que brota aquele sentimento mesclado pela indignação, repulsa, compaixão e desejo de justiça. O componente emotivo ocupará o primeiro plano. Secundariamente, em apoio à emoção, surgem aqueles lampejos de racionalidade, que sempre foram vistos pela hermenêutica metafísica como o distintivo para a natureza humana.

Agora, as percepções subjetivas e racionalizações designadas como *valoração* ou *julgamento moral* serão melhor compreendidas, levando-se em conta os estados emocionais, seus reflexos neurovegetativos e respostas motoras associadas ao fenômeno. São as conjecturas sobre os mecanismos neuroendócrinos que levam o corpo todo a participar daquelas vivências subjetivas que denominamos *paz de espírito, remorso, culpa, drama de consciência* etc.

Passado o evento da interioridade, o cérebro produzirá também a versão para o consumo externo. Nem sempre é premeditada. O organismo nem suportaria o planejamento de encargos. A nova versão pode não ser conscientemente percebida. É o paradoxo da mente que imagina a ilusão e acaba acreditando em coisas que sabe serem falsas e contraditórias. Na raiz desse comportamento, estaria o mecanismo biológico, que não incorpora a maneira pela qual se originou. Conforme Maturana: “nossas visões de mundo e de nós mesmos não

guardam registro de suas origens”. Biologicamente, não cabe a revelação do que ocorreu para a obtenção das regularidades às quais estamos acostumados, a exemplo dos nossos valores preferenciais⁸.

Ainda no plano da *exterioridade*, incluirei o julgamento sumário pela comunidade circundante. O veredicto proferido costuma ser o que agrada à maioria. Daí os dramas de consciência e os dilemas daqueles que, amparados em outras razões, discordam da maioria. Alguém já disse que “pensar dói”!

Depois, bem mais tarde, se o escândalo abalou a opinião pública e despertou o interesse da mídia, uma outra instância se manifestará. É o discurso erudito da academia. Escorado em concepções éticas, o assim chamado “bom-senso refinado” se pronuncia. É uma reflexão que sempre chega tarde. E não é muito bem entendida. Quando radical e profunda, terá grandes chances de ser ignorada. Esse tipo de abordagem esgota bem rápido a paciência estudantil e desmotiva aquele que vê a ética como um bom negócio.

Essa dissecação nos conduzirá, agora, à *estrutura do ato moral*, onde visualizaremos a complexa trama de aspectos e fases que envolvem:

- a) motivos interiores;
- b) fins pretendidos;
- c) meios empregados;
- d) e resultados obtidos.

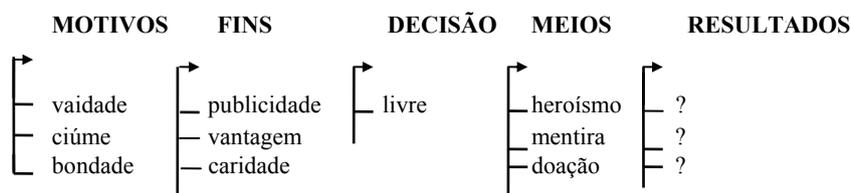
A estrutura do ato moral

A moral, conforme já foi assinalado, comporta dois planos: o *normativo* e o *fatual*. O normativo é o plano dos juízos de valor e das normas. O fatual, por sua vez, é o plano da conduta, dos atos avaliáveis sob o ponto de vista do bem e do mal. No esquema que segue, farei um breve apanhado sobre os elementos e fases que compõem um ato desse tipo⁹.

A ESTRUTURA DO ATO MORAL

⁸ Maturana, R. Humberto; Varela, G. Francisco. *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Editorial Universitária. p.161.

⁹ Os elementos dessa estrutura constam na obra de Sanchez Vasquez, p.61-6.



A motivação interior - No nível da interioridade, a *motivação* é o primeiro elemento na gênese do ato moral. É o móvel da ação; aquilo que impulsiona o agir. Desejo de justiça, vaidade, inveja, egoísmo, avareza, ciúme. São alguns dos motivos que induzem à realização de um ato que pode assumir um significado axiológico sob o ponto de vista do bem e do mal.

O fim almejado - O próximo elemento dessa análise é o *desiderato*, o *fim* que se tem em vista atingir. Alojado nos recônditos da mente, se trata, ainda, de uma antecipação ideal de um resultado. Prejudicar alguém? Fazer justiça? Obter a verdade? Buscar a felicidade?

A decisão pessoal - Estabelecido um fim, a consciência livre decide alcançá-lo. Essa qualidade confere ao ato moral o *status* de ato voluntário.

Os meios empregados - Novamente, mais de um caminho pode levar ao mesmo resultado. O meio empregado, como parte do ato moral, também já se constitui em um novo ato. Fim e meio se entrelaçam, formam um bloco. A consciência terá que decidir, portanto, sobre a adequação dos meios. Aqui desfilam aquelas velhas questões. Um fim elevado, como a obtenção da verdade, justifica o emprego do suborno e da tortura? Justifica-se a mentira para salvar uma vida?

Os resultados obtidos - O mundo está cheio de boas intenções. Não é o suficiente, segundo a lógica do pensamento ético. Assim, o ato moral é uma totalidade que exige resultados. E o sujeito responde, ou deveria responder pelas conseqüências objetivas de seus atos. Portanto, as conseqüências não podem ser isoladas do conjunto que envolve *motivação - intenção - meio empregado*. No entanto, circunstâncias imprevisíveis podem conduzir a resultados não-esperados e incompatíveis com a intenção inicial. É a sutil passagem que isenta ou imputa ao agente as conseqüências de um ato por ele desencadeado.

Pelo que acabamos de ver, a razão contemporânea pretende consolidar a idéia de que o ato moral está presente em cada um dos seus elementos, bem como nas suas mútuas relações. Formariam uma unidade

indissolúvel, indo de encontro àquelas velhas posições, conflitantes entre si, de que *os fins justificam os meios* ou de que *a norma deve estar acima de tudo*.

Por sua vez, o indivíduo, em sua espontaneidade, desloca continuamente o centro de gravidade sobre um ou outro desses elementos estruturais. Depende dos interesses do momento. Disse Russel que existe “uma moral que é pregada, mas não praticada, e uma outra que é praticada mas não é divulgada”. Já sabemos, portanto, “que a imprecisão e a contradição não são inconstitucionais para o raciocínio”¹⁰, nem para a conduta prática.

Mas essa tendenciosidade congênita também desencadeia os dramas de consciência. É na raiz desse modo espontâneo de agir que residem os grandes dilemas, em especial, quando a conduta humana é submetida ao crivo de uma concepção ética que entra em conflito com os seus sentimentos. Lógica, sentimento, sabedoria e prudência se debatem entre os limites de um imaginário abstrato, próprio dos seres angelicais, e aquilo que é desejado e suportável pelos seres humanos da vida real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AS FÁBULAS de Fedro. Rio de Janeiro: H. Antunes Ed., 1957.
- DURKHEIM, E. *Sociologia e filosofia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1924.
- HEEMANN, A. *Natureza e ética: dilemas e perspectivas educacionais*. Curitiba: UFPR, 1993.
- MATURANA, R.H. & VARELA, G.F. *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Editorial universitária, [s.d].
- RORTY, R. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Dom Quixote, 1988.
- SANVITO, W.L. *O cérebro e suas vertentes*. São Paulo: Roca, 1991.
- VASQUEZ, A.S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

¹⁰ Sanvito, Wilson Luiz. *O cérebro e suas vertentes*. São Paulo: Roca, 1991. p.171.

JOSÉ DA SILVA LISBOA: UM ECONOMISTA POLÍTICO CONTROVERTIDO, MAS ESQUECIDO

José Flávio Pereira*

RESUMO. José da Silva Lisboa, mais conhecido como Visconde de Cairu (1756-1835), foi o primeiro economista político brasileiro. Após formar-se em Direito Canônico pela Universidade de Coimbra, em 1779, volta ao Brasil e entrega-se ao estudo e à divulgação da economia política clássica. Sob a influência deste importante ramo da ilustração européia, exerceu uma vida política e literária bastante ativa, combativa e polêmica. Isto atraiu aprovações e reprovações tanto de seus contemporâneos como de seus pósteros. As controvérsias teóricas e políticas criadas em torno de sua pessoa estão a exigir outros estudos, que venham lançar nova luz sobre os pontos mais polêmicos desse debate e mostrar a importância inquestionável de sua vasta obra para a história do Brasil.

Palavras-chave: Visconde de Cairu, economia política, Adam Smith, história do Brasil, questões brasileiras.

JOSÉ DA SILVA LISBOA: A CONTROVERSIAL POLITICAL ECONOMIST

ABSTRACT. José da Silva Lisboa, Viscount of Cairu (1756-1835), was the first Brazilian political economist. After graduating from the University of Coimbra (Portugal), he returned to Brazil in 1779, and started studying and making public the classic political economy. Under the European influence he became a very combative and controversial politician and writer. Some of his contemporaries and of the coming generations have highly appraised his attitudes, while others have rejected them. Further studies are required to clarify the theoretical and political controversies generated by his ideas and personal attitudes, and show the invaluable relevance of the bulk of his work to Brazilian history.

Key words: Viscount of Cairu, political economy, Adam Smith, Brazilian history, Brazilian issues.

* Departamento de História, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondência para José Flávio Pereira.

Data de recebimento: 05/09/96.

Data de aceite: 06/01/97.

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo, com este trabalho, é fornecer uma rápida noção da maneira como Cairu e sua obra estão inseridos na história brasileira. Duas coisas nos motivam para esta tarefa: mostrar a importância deste economista político ilustrado para a memória histórica brasileira e, conseqüentemente, a necessidade de uma retomada de seu estudo por parte de historiadores e economistas.

Mas qual é a importância de Cairu e por que devemos retomar o estudo de sua obra e de sua militância política?

A sua importância pode ser medida, fazendo uma rápida incursão pela história brasileira nos fins do século dezoito e inícios do dezenove. Encontraremos, ali, inúmeros testemunhos da ativa participação teórico-política de Cairu nos eventos históricos luso-brasileiros. Ele deixou sua marca nos grandes acontecimentos daquele momento¹ atuando de várias maneiras: publicando obras de economia política, fazendo discursos no parlamento, escrevendo nos jornais, assessorando Dom João VI, etc.

Os livros e os discursos de Cairu chamam a nossa atenção por duas razões.

Primeira, porque revelam a existência de uma íntima relação entre as questões brasileiras e as questões da economia política, relação essa nem sempre aceita e explorada a fundo por historiadores e economistas.

Segunda, porque expressam fielmente os grandes debates e combates teórico-políticos acontecidos no momento do estabelecimento das bases gerais do Estado Nacional brasileiro.

Observamos, apesar disso, que a obra geral de Cairu não recebeu muita atenção dos estudiosos da história brasileira. Ou seja, apesar de expressar as questões de um conturbado período de nossa história e de suscitar grandes controvérsias político-teóricas entre seus contemporâneos e seus pósteros, a obra cairuniana permanece como uma grande desconhecida do grande público e dos estudiosos em geral.

Com este trabalho, esperamos contribuir para resgatar a obra e a militância política de Cairu e, dessa maneira, abrir caminho para uma reavaliação de sua participação no processo de consolidação do Estado Nacional brasileiro.

O texto está dividido em três partes.

¹ *Abertura dos portos às nações amigas (1808)*, independência brasileira (1822), Assembleia Constituinte de 1823, abdicação de D. Pedro I (1831), entre outros acontecimentos.

Primeiramente, apresentamos algumas informações sobre a época e a trajetória teórica e política de Cairu.

Em seguida, tratamos do relacionamento de Cairu e sua obra com os contemporâneos.

Na terceira e última parte, apresentamos um rápido inventário dos estudos sobre a obra cairuniana que foram produzidos até o momento.

TRAJETÓRIA TEÓRICA E POLÍTICA DE CAIRU

José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu, nasceu na Bahia em 15 de julho de 1756 e faleceu no Rio de Janeiro em 20 de agosto de 1835.

Embora as informações sobre sua origem familiar e seus primeiros anos sejam um tanto controversas, sabe-se que fez os estudos secundários no *Colégio dos Carmelitas*, na província baiana. Ali, adquiriu, com distinção, sólida formação clássica em Letras, Gramática Latina, Música e Filosofia Racional.

A seguir, seu pai o envia a Portugal para concluir sua formação acadêmica. Inicialmente, no ano de 1773, em Lisboa, frequenta aulas de retórica com o célebre professor português Pedro José da Fonseca. No ano seguinte, 1774, parte para a Universidade de Coimbra, onde se matricula nos cursos jurídico e filosófico.

Estudioso das Sagradas Escrituras nas versões hebraica e grega, obtém sólidos conhecimentos nessas duas línguas, o que lhe dá condições de, no ano de 1778, vencer concurso público para reger as cadeiras dessas duas línguas, na própria Universidade de Coimbra.

Finalmente, em 1779, obtém o título acadêmico de bacharel em direito canônico e filosofia.

A seguir, após uma breve passagem por Lisboa, onde tenta, sem sucesso, entrar para a magistratura, retorna à Bahia. Lá chegando, é logo nomeado para regente titular da cadeira de filosofia racional e moral na cidade da Bahia, atividade que exerce durante vinte anos, ou seja, até 1797.

Nesse mesmo ano, viaja novamente a Lisboa e é nomeado, pelo então Príncipe Regente, depois Dom João VI, para o cargo de Deputado e Secretário da Mesa de Inspeção do Comércio e da Agricultura da Cidade da Bahia. Nesta função, fica até 1808, quando se transfere para o Rio de Janeiro acompanhando a comitiva da Família Real portuguesa, quando aqui ela aportou fugindo da invasão napoleônica em Portugal.

Embora a esta época já fosse conhecido e respeitado nos meios jurídicos e letrados por causa da publicação dos *Princípios de direito*

mercantil (1798) e dos *Princípios de economia política* (1804), é, sobretudo, a partir de 1808 que adquire grande notoriedade e prestígio.

Nesse ano, ao chegar ao Rio de Janeiro como um economista político e jurista de notório saber, é imediatamente nomeado, pelo monarca português, professor titular de uma cadeira de economia política criada especialmente para ele. No decreto de sua nomeação, o Príncipe Regente já explicita qual seria sua tarefa à frente desta cátedra: *melhor* instruir os *vassalos* luso-brasileiros nos *princípios* da economia política para que eles possam colocá-los em *prática* e, assim, *servir* ao seu soberano *com mais vantagem* (Brito, 1923:187).

Ao que se sabe, porém, Cairu não chegou a ministrar sequer uma única *aula pública* de economia política. Assinalou um contemporâneo que isto se deveu à oposição dos *inimigos da luz*, os quais erigiram um *muro de bronze*, objetivando impedir a *difusão* dos princípios econômicos que poderiam abrir o caminho para a reforma da economia brasileira (Brito, 1923:131).

Este revés, entretanto, não desviou Cairu da trajetória que o conduziria a uma posição de proeminência política nos acontecimentos do início do século.

Após ver reduzido seu campo de atuação política no âmbito acadêmico, passa a se dedicar, com maior ênfase, à atividade de publicista das propostas liberais de reforma da sociedade brasileira. Esta atividade passa a ser exercida juntamente com a função de Deputado do Tribunal da Junta de Comércio do Brasil e Domínios Ultramarinos, cargo para o qual é nomeado, ainda em 1808.

É associado aos acontecimentos de 1808/1810, especialmente ao evento da *abertura dos portos brasileiros às nações amigas*, que o nome de Cairu vai adquirir uma relativa celebridade na história brasileira. Isso se deve à sua atuação enquanto teórico formulador e defensor da liberdade comercial e à sua atuação prática como conselheiro junto ao monarca português para assuntos relativos à reforma da sociedade brasileira.

Ficaram-nos, para atestar a atuação de Cairu neste momento, além dos testemunhos de seus contemporâneos e dos documentos imperiais, dois de seus mais importantes livros, os quais são bastante reveladores não apenas do seu grau de conhecimento das questões brasileiras, mas igualmente do seu enorme engajamento teórico e político no projeto de reforma liberal patrocinado pelo monarca português. Falamos, aqui, das *Observações sobre o comércio franco no Brasil* (1808/1809) e das

Observações sobre a franqueza de indústria e estabelecimento de fábricas no Brasil (1810).

Cairu foi, ainda, atuante Deputado da Assembléia Geral Constituinte de 1823, ocasião em que pronunciou vários discursos polêmicos para se posicionar sobre os mais diferentes assuntos que eram colocados em discussão. Foi, também, Senador do Império, nos anos de 1826 a 1834, cargo este também ocupado de maneira bastante ativa e polêmica.

Pelo exposto até o momento, podemos perceber que Cairu teve uma vida pública bastante rica e cheia de alternativas, exercendo, muitas vezes simultaneamente, atividades políticas, administrativas, docentes, judiciárias e de homem de letras.

Embora tenha sido um homem público, é principalmente a condição de homem letrado que lhe garantiu notoriedade na galeria dos grandes vultos da história brasileira.

De fato, sua agitada vida pública não o impediu de produzir uma vasta obra, cujo conteúdo versava sobre os mais variados assuntos: jurisprudência, seguros, religião, moral, política, história, filosofia e, principalmente, economia política. Fazemos questão de dizer que sua obra tratava, principalmente, da economia política porque, sempre que era chamado a examinar qualquer um dos assuntos acima mencionados, o fazia de maneira a levar a análise e a reflexão para o campo da própria economia política.

É, portanto, principalmente na condição de economista político que Cairu se inscreve nesse movimento histórico teórico-prático, denominado genericamente de *ilustração*, que constitui a marca registrada do século dezoito e que não deixa de se estender até os inícios do dezenove (Novais, 1984).

Embora não tenha sido, conforme já vimos, um *estrangeirado*, isto é, um pensador luso-brasileiro que houvesse buscado a ilustração nos centros mais avançados de sua irradiação, França e Inglaterra, mas um pensador que adquiriu formação intelectual em Portugal mesmo, deixou-nos uma vasta obra cuja característica fundamental é, sem dúvida, uma estreita afinidade com um dos mais importantes ramos da *ilustração* na sua versão mais ortodoxa e clássica: a economia política inglesa de Adam Smith.

Sua obra vai apresentar, à sua maneira, aquilo que, naquele momento, é comum nas obras do gênero: a crítica contundente das instituições, leis e costumes semifeudais da sociedade do *Antigo Regime* e, ao mesmo tempo, uma proposta de reforma social inspirada nas idéias da *ilustração*.

Dizemos que Cairu vai expressar, à sua maneira, tanto a crítica do *Antigo Regime* como uma proposta de reforma social, porque o que caracteriza sua obra não é aquele *eclétismo* que domina a maior parte dos autores ilustrados luso-brasileiros, principalmente os chamados *memorialistas* da Academia Real de Ciências de Lisboa.

Nesses pensadores, como em muitos estadistas portugueses daquele momento, como Marquês de Pombal, por exemplo, geralmente se misturavam as idéias fisiocráticas, as idéias mercantilistas e a economia política clássica inglesa. Tal mistura desembocava num sistema econômico, político e social essencialmente *eclético*: o *mercantilismo ilustrado* (Novais, 1984:108).

Em Cairu, não veremos manifestar-se esse *eclétismo*. Sua obra é, ao contrário, conforme ele próprio não se cansa de repetir, uma fiel depositária daquilo que constitui a essência da economia política clássica smithiana, que é a concepção de trabalho humano mais geral e universalista. Cairu não restringe a produção da riqueza à agricultura, como professavam os fisiocratas, ou à manufatura, como queriam os colbertianos, ou, finalmente, ao comércio, como queriam os mercantilistas.

A obra cairuniana expressa, na verdade, uma luta de seu autor em prol da reforma do governo econômico da monarquia como muitas outras obras *ilustradas* daquele momento, mas com uma diferença fundamental em relação a elas: tal projeto de reforma inspira-se, como já dissemos inicialmente, na ortodoxia política, econômica e social da economia política de Adam Smith.

Por isso, o que encontramos nos textos cairunianos é, ao invés de uma disposição no sentido da conciliação com os sistemas e práticas restritivos da atividade econômica - fisiocracia, mercantilismo etc. -, uma intenção de lutar pela ampliação da liberdade produtiva e comercial até o limite máximo possível, isto é, até o ponto em que tal liberdade não comprometa a segurança do estado monárquico ilustrado.

O importante a observar aqui é que Cairu sempre sustentava tal postura teórica e política - seja nos livros ou nos discursos proferidos no parlamento - de maneira bastante arrebataada, corajosa e resoluta.

Para tal maneira de sustentar suas posições existe uma explicação: Cairu considerava ter, na qualidade de economista político liberal, uma tarefa política a cumprir no sentido de combater e criticar tudo aquilo que representasse embaraços ou desestímulos ao crescimento da opulência, da

prosperidade e do nível de civilização da sociedade (Cairu, 1828; Cairu, 1956).

CAIRU E OS CONTEMPORÂNEOS

É bem provável que tal postura política não conciliatória e aguerrida tenha contribuído para lhe granjear mais hostilidade e críticas do que elogios e adesões entre seus contemporâneos.

Existem, é verdade, na literatura da época, várias referências elogiosas à pessoa e à obra de Cairu.

Exemplo digno de nota, aqui, é o testemunho do célebre desembargador e economista político liberal João Rodrigues de Brito. Em 1807, convidado pelo governo baiano a opinar sobre as condições econômicas da província, diz, explicitamente, que o marasmo desta e de outras províncias brasileiras somente seria superado a partir de um plano de reforma que, à luz dos *ditames* teóricos de Cairu, viesse a remover os *obstáculos* que emperravam a produção e o comércio no Brasil (Brito, 1923:131).

Outro exemplo que pode ser lembrado aqui é o testemunho dado pelo jornalista Hipólito José da Costa, editor do *Correio Brasiliense*, célebre jornal liberal que era impresso em Londres. Chamado a emitir seu julgamento sobre a publicação de um dos mais importantes livros de Cairu, as *Observações sobre o comércio franco no Brasil*, disse, na ocasião, que era *com prazer além de ordinário* que anunciava *ao mundo a primeira obra impressa no Brasil* (Lima Sobrinho, 1974: 32/41).

O apreço de Hipólito José da Costa por Cairu aparece, inclusive, na maneira como ele expressa sua discordância em relação ao livro. Afirmava que se sentia bastante à vontade para discordar dele, justamente, porque era movido, em sua análise, não por uma prevenção teórica e pessoal contra Cairu, mas sim pelo *respeito* que a *reputação* e os *conhecimentos jurídicos* deste último lhe inspiravam.

Henry Koster, viajante inglês de orientação liberal que aqui esteve no início do século XIX, também emitiu julgamentos aprovativos em relação a Cairu. Mais precisamente, procurou justificar e defender, perante o público, a moderação e a prudência de Cairu no combate ao tráfico de escravos. Na sua opinião Cairu, teria falado *contra o tráfico tão longe quanto as circunstâncias* daquele momento o permitiam (Koster, 1942: 540).

Todavia, como já assinalamos acima, não foi este estado de espírito favorável e aprovativo que predominou entre a maior parte dos contemporâneos de Cairu. Na maioria das referências sobre ele, encontramos não só julgamentos reprovativos à obra mas também muitos ataques ácidos e pejorativos à sua pessoa.

A razão disto tudo deve ser atribuída, conforme já salientamos anteriormente, seja à postura não conciliatória em relação aos sistemas e práticas restritivas da atividade econômica da sociedade, seja ao seu monarquismo, seja, finalmente, à maneira arrebatada e aguerrida com que Cairu defendia seu posicionamento.

De fato, as críticas e restrições à sua pessoa e à sua obra partiam de autores e políticos comprometidos com os mais variados interesses e projetos políticos.

Elas partiam, por exemplo, daqueles que reivindicavam a substituição da liberdade de comércio e indústria, instituída com a reforma joanina, por uma política de proteção da indústria e da manufatura nacionais.

É o caso de João Severiano Maciel da Costa que, mesmo sem fazer uma referência direta e explícita a Cairu, deixa elementos suficientes para que possamos perceber que o alvo de suas críticas são as proposições liberais cairunianas (Costa, 1988: 23/24). De fato, quem já teve a oportunidade de ler dois dos mais importantes escritos de Cairu, as *Observações sobre o comércio franco no Brasil* e as *Observações sobre a franqueza de indústria e estabelecimento de fábricas no Brasil*, perceberá neles o pretexto ou estímulo para João Severiano vir a público defender uma política de proteção à indústria brasileira.

Tais escritos serviram de pretexto para João Severiano, porque é justamente neles que Cairu apresenta sua tese acerca do estabelecimento da indústria no Brasil de maneira sistematizada e explícita.

Entretanto, embalado pelo clima de luta apaixonada que dominou a discussão dessas questões naquele momento, João Severiano chega a certas conclusões a respeito das concepções de Cairu a que, num clima de discussão mais ameno e sereno, talvez não chegasse.

Em várias passagens de sua *Memória* sobre a escravidão, Severiano sugere-nos, por exemplo, que pertencia a Cairu a tese de que o Brasil não deveria *ocupar-se tão cedo da indústria* e sim dedicar-se, durante *ainda muito tempo*, à atividade produtiva *puramente agrícola*.

Ora, sem pretendermos aprofundar a discussão de uma questão que poderá ser tratada satisfatoriamente somente num trabalho à parte, é preciso assinalar, porém, que não encontramos, nos dois livros de Cairu

citados acima, nenhum indício de que eles sejam exclusivamente favoráveis a atividade produtiva agrícola em detrimento da atividade produtiva industrial no Brasil.

Na verdade, o que pudemos perceber, nestes dois livros, é que Cairu era contra apenas o estabelecimento das chamadas *fábricas refinadas* ou de *luxo* pelo caminho *forçado e antinatural*, isto é, por meio da proibição da concorrência do similar estrangeiro e por meio do amparo pecuniário do Estado brasileiro aos empreendedores nacionais. Isto não quer dizer, portanto, que ele fosse desfavorável à produção industrial no Brasil. Pelo contrário, Cairu não deixa de frisar, explicitamente, que é favorável a qualquer forma de trabalho produtivo, seja ele agrícola ou industrial-manufatureiro. No que se refere, porém, à esta última atividade entre nós, considerava suas possibilidades segundo condições determinadas. Os ramos dessa atividade a serem fomentados deveriam ser aqueles mais ligados à agricultura, transporte e navegação. Ou seja, seriam aqueles ramos mais grosseiros e que, por isso, encontrariam mais facilidades para vingar pelos caminhos naturais, dado o relativo atraso das condições sociais brasileiras, naquele momento.

Esses esclarecimentos de Cairu não foram suficientes, entretanto, para evitar que o público passasse a identificá-lo, a partir da publicação do escrito de João Severiano, como um partidário da idéia de que o Brasil, enquanto *nação principiante*, deveria se ocupar, por muito tempo ainda, da *agricultura exclusivamente* (Costa, 1988: 24).

Mas é preciso registrar que, apesar das sérias discordâncias de João Severiano em relação às concepções de Cairu, suas idéias eram sempre expressas num tom cordial, respeitoso e ponderado.

O mesmo podemos dizer de John Armitage, agente comercial e escritor inglês que viveu no Brasil na primeira metade do século passado. A seus olhos, Cairu era considerado como um homem de idéias religiosas e políticas atrasadas de um século pelo menos e que se exprimia, na vida pública, com demasiada violência e fanatismo. Em termos pessoais e no trato privado, Cairu era, porém, de uma integridade sem mancha, amável e de muita erudição².

² (Armitage, 1981:189) Um aspecto curioso é digno de nota a respeito deste autor. Ele diz, no Prefácio, que espera chegar a *um conhecimento perfeito dos fatos* da história brasileira daquele momento para, a partir disso, poder tirar, enquanto comerciante estrangeiro, *vantagens do ponto de vista comercial*. Entretanto, do primeiro ao último capítulo, faz um completo silêncio seja sobre a doutrina econômica liberal de Cairu, seja sobre sua militância prática como articulador e defensor de medidas reformistas

Nem todos os adversários teórico-políticos de Cairu comportavam-se, entretanto, segundo o estilo respeitoso de João Severiano e John Armitage. Ao contrário, muitos deles - senão a maioria - referiam-se à sua obra e à sua pessoa num tom freqüentemente pejorativo e depreciativo.

Este é o caso típico de Cipriano Barata (1762/1838), que se notabilizou pela defesa intransigente de um liberalismo político radical bastante próximo do jacobinismo e pelo ataque, muitas vezes pessoal, aos monarquistas liberais moderados em geral e especialmente a Cairu.

É muito conhecida entre os estudiosos do Primeiro Reinado a seguinte referência depreciativa de Cipriano Barata à pessoa e à família de Cairu:

...eu conheci como as palmas das minhas mãos, entre os fidalgos modernos, um Visconde que até a idade de 22 anos andou com casaca de cotovelos rotos, botões caídos e chapéu casquete, e às vezes de vestes de ganga rotas e chinelos, o qual depois, vários lances da fortuna e traições à Pátria fizeram chibantão; e o pai deste, até vinte anos nunca teve sapatos; sua camisa e calça eram de aniagem e rota; e em lugar do chapéu servia um pedaço de bamba-querê atado na cabeça, o qual também lhe fazia vezes de lenço; e era ajudante e remador de uma canoa de pescar tainhas; e um irmão deste e tio daquele, todo esfarrapado, tomava esmolas na portaria de São Francisco e trazia atrás de si moleques, que o apupavam, etc. (Vianna, 1945:442)

Acreditamos que este trecho dispensa comentários, já que é, por si só, bastante revelador do ódio e da animosidade que movia Cipriano Barata nos confrontos políticos com Cairu. Todavia, não é demais destacar que nele Cairu recebe, além dos ataques pessoais, a acusação de traidor da *Pátria*³.

econômicas de cunho liberal, medidas estas que interessavam diretamente ao comércio inglês. Contraditoriamente, o autor não deixa de fazer longos comentários elogiosos sobre as concepções econômicas liberais de Bernardo de Vasconcellos, o qual, como se sabe, ficou longe de ter produzido uma obra econômica liberal do porte da obra de Cairu.

³ Parece, no entanto, que tal animosidade política não era unilateral da parte de Cipriano Barata. Tão carregado devia ser o clima político entre os dois que Cairu também não deixou de lhe desferir ataques virulentos e depreciativos em algumas ocasiões. Numa destas ocasiões, por exemplo, Cairu diz o seguinte: *Sem dúvida, todos os Proprietários, e homens bons, detestão ao dito novelista Barata, que, pelo seu conhecido caráter, é pessoa, que não dá nem tira direito a ninguém, e pelo nome, só desempenha a má qualidade do inseto, que ataca as livrarias.* E logo a seguir,

Os ataques malévolos e pejorativos contra Cairu e outros liberais monarquistas mais moderados não provieram, como já adiantamos, apenas de liberais radicais como Cipriano Barata. Políticos que, de maneira nenhuma, poderiam ser identificados com posições jacobinas, como era o caso de José Bonifácio⁴, também externavam seu ódio contra Cairu.

Conforme atesta Hélio Vianna, mesmo aquele notório e célebre monarquista publicou versos satíricos sobre Cairu, atacando-o tanto como pessoa, como homem de letras. Eis um exemplo:

*Fração de gente, charlatão idoso,
Que abocanha no grego, inglês, hebraico,
Mas sabe bem a língua de cabinda
E o pátrio bororó e mais o mouro,
Que escreve folhetos a milhares,
Que ninguém lê, porque ninguém o entende,
Por mais que lhe dê títulos diversos.⁵*

Seria, todavia, cansativo e desnecessário prosseguirmos arrolando e comentando a origem e mesmo o teor de todas as hostilidades contra Cairu e sua obra. Mais proveitoso é frisar que este combate depreciativo constitui, na verdade, uma tendência teórico-política que já se esboça no momento em que Cairu publica seus primeiros escritos polêmicos e cresce à medida em que aumenta seu engajamento político na defesa dos pontos programáticos de seu projeto social inspirado na economia política ortodoxa⁶.

Cipriano Barata é classificado como *Escritor de Baratarias*, isto é, como escritor fraudulento e ladrão. (Diário da Assembléia Geral, Constituinte e Legislativa do Império do Brasil (1823), 1973:379).

⁴ Outros três célebres políticos liberais teriam engrossado, se bem que de forma mais moderada, a legião de opositores a Cairu nas décadas de 1820/1830: Evaristo da Veiga, Joaquim Gonçalves Ledo e Bernardo Pereira de Vasconcelos. (Vianna, 1945).

⁵ (Apud Hélio Vianna, 1945:402, 444). Falando ainda dos ataques aviltantes, irônicos e maledicentes desferidos contra Cairu, Vianna assinala que *Pasquinheiros anônimos, redatores de Jornalecos que viviam da intriga política, como o Cabrito e O Burro Magro, chamavam-no "Visconde Jurista Jararaca" ou pretendiam ironizá-lo como "Chafariz das Ciências"*.

⁶ Conta-nos o filho e biógrafo de Cairu, Bento da Silva Lisboa, que, tendo um certo censor da Imprensa Régia sido chamado, em 1808, a dar seu parecer sobre um dos principais livros de seu pai, *Observações sobre o comércio franco no Brasil*, o mesmo teria escrito à margem do exemplar que lhe servira para a leitura o seguinte julgamento: *É réu de Estado, merece pena capital*. (Apud Valle Cabral, 1958: 21).

O desenvolvimento dessa tendência de oposição à pessoa e à obra de Cairu atinge seu ponto mais alto em 1831, quando, defrontando-se com *adversários cada vez numerosos*, chegou a ser *apontado à pública execração*, conforme assinala Helio Vianna. A radicalidade do ataque decorreu da maneira apaixonada com que Cairu, como publicista e parlamentar, defendeu suas posições nos importantes debates políticos daquele momento:

*Importantes foram as questões políticas em que então se envolveu. A lei abolindo os privilégios da primogenitura e dos vínculos, a reunião da Câmara e do Senado em 1830, a que tenazmente se opôs, os acontecimentos seguintes à abdicação do primeiro Imperador, os debates para a reforma constitucional, em que energicamente defendeu a vitaliciedade e as prerrogativas do Senado - foram algumas de suas últimas campanhas. Vencedor na primeira, vencido na segunda, apontado à pública execração depois da revolução de 7 de abril de 1831, passou a ser tido como **Caramuru** ou restaurador de D. Pedro I por adversários cada vez mais numerosos (Vianna, 1945:442).*

Todos esses acontecimentos passam-se, conforme já foi assinalado, em 1831. No ano seguinte, 1832, já quase octogenário, cansado e doente, Cairu encerra sua carreira de escritor. Daí até sua morte, que ocorre em 1835, permanece como Senador do Império, mas sua figura vai desaparecendo progressivamente da cena política brasileira.

Intriga-nos, todavia, que o ódio por esse estadista não tenha sido passageiro, ao contrário do que aconteceu com muitas das figuras polêmicas de seu tempo. A característica de Cairu que prevalece é a imagem negativa construída por seus contemporâneos. A idéia de que ele era um político monarquista conservador, autoritário e defensor da restauração de D. Pedro I ficou mais fortemente arraigada na opinião pública do que aconteceu com a imagem de muitos outros contemporâneos que defenderam, na época, posições políticas semelhantes ou iguais às suas. É o caso, por exemplo, de José Bonifácio.

De fato, apesar de ter ajudado a fundar, em março de 1832, um *núcleo do partido restaurador* chamado *Sociedade Conservadora* e ter ajudado, ainda, a articular, em abril do mesmo ano, um malogrado golpe de estado que visava à recondução de Dom Pedro I ao trono brasileiro - recondução essa interpretada na época como um passo na direção da recolonização do Brasil - José Bonifácio não deixou, contraditoriamente,

de ser posteriormente agraciado com o título de *Patriarca da Independência Brasileira* (Prado Junior, 1980).

Cairu não recebeu o mesmo tratamento de seus pósteros. Após sua morte, não foi agraciado com título algum, nem recebeu qualquer outro tipo de *homenagem pública* em função de sua ativa participação nos eventos históricos do início do século XIX⁷.

Além disso, teve os principais livros de sua vasta obra reeditados bem poucas vezes. Basta lembrar que, nestes 150 anos que nos separam de sua morte, aconteceu apenas uma reedição de três de seus mais importantes livros, que são os *Princípios de economia política*, os *Estudos do bem comum e economia política* e a *Memória dos benefícios políticos de El-Rei Dom João VI* (Cairu, 1956; Cairu, 1975; Cairu, 1940).

Se há algo, portanto, que não passa despercebido ao estudioso da obra de Cairu é a maneira pela qual ele é inscrito na memória histórica brasileira: em cores bem fracas e discretas em comparação com o que aconteceu com os nomes de outras personalidades.

BIBLIOGRAFIA SOBRE CAIRU

Essa espécie de menosprezo parece estender-se, também, à forma pela qual Cairu e sua obra seriam tratados no mundo das letras, enquanto objetos de estudo de historiadores, economistas, comentaristas etc.

No século passado, se excetuarmos a publicação de algumas curtas biografias, alguns comentários e uma edição póstuma dos *Princípios de direito mercantil*⁸, parece ter reinado um quase absoluto silêncio sobre ele.

Nas três primeiras décadas deste século, o nome de Cairu foi um pouco mais lembrado, principalmente através de artigos jornalísticos e estudos biográficos que tentavam reabilitar sua figura na história brasileira. Entretanto, parece que isto não foi suficiente para resgatá-lo do ostracismo ao qual havia sido lançado. Tanto isso é verdade que, ainda em 1958, um estudioso da obra cairuniana, Vilhena de Moraes, vinha a público para dizer que Cairu era, até aquele momento, *um dos vultos mais*

⁷ Na sua obra *Perfil de Cairu*, Vilhena de Moraes constata não só a quase completa ausência de homenagens públicas esporádicas ou permanentes à memória de Cairu, como também o lamentável desconhecimento da sua própria personalidade histórica, inclusive até mesmo do sítio onde repousavam, sem mármores nem epitáfios, as suas cinzas sagradas (Vilhena de Moraes, 1958:5).

⁸ Referimo-nos, aqui, à edição prefaciada por Cândido Mendes de Almeida. Rio de Janeiro: Tipografia Acadêmica, 1874.

ignorados e esquecidos na república das letras (Vilhena de Moraes, 1958:5).

Na verdade, Cairu e sua obra só passarão a receber mais atenção dos estudiosos a partir da década de 1960. Daí em diante, podemos constatar um sensível aumento da quantidade de trabalhos sobre a obra cairuniana. São rápidos comentários, ensaios, análises introdutórias e, ainda, um reduzidíssimo número de teses acadêmicas nas áreas de economia e história.

É inegável que, na origem de todos esses estudos, está a preocupação comum de resgatar Cairu do ostracismo em que se encontrava, mas a afinidade entre os estudiosos geralmente não vai além disso. Sua obra talvez esteja entre aquelas que mais controvérsias suscitam entre economistas, historiadores e comentaristas.

Alguns autores, por exemplo, julgam a obra de Cairu como um sistema teórico-político *conservador e passadista* que estava mais comprometido com *nosso passado rural e colonial* do que com as grandes transformações sociais em curso no século passado. O argumento principal do qual lançam mão para fundamentar tal tese é a oposição tímida e tolerante de Cairu em relação à estrutura colonial de produção e especialmente em relação à escravidão. Perfilam-se, nessa linha interpretativa, principalmente, os trabalhos de Sérgio Buarque de Holanda⁹, de Déa Fenelon¹⁰, de Antônio Penalves Rocha¹¹, entre outros.

Outros autores, ao contrário, convencidos do progressismo de Cairu, colocam-se num outro extremo interpretativo e procuram apontá-lo como *precursor e antecipador* de questões e teorias sociais específicas do século XIX. Este é o caso de Alceu Amoroso Lima¹², de Luis Nogueira de Paulo¹³ e de José Almeida¹⁴.

⁹ *Raízes do Brasil*, Editora José Olympio, Rio de Janeiro: 1990 e *História geral da civilização brasileira*, tomo II: *O Brasil monárquico*, Vol. Primeiro: *O Processo de Emancipação*, Difel, São Paulo: 1982

¹⁰ *Cairu e Hamilton: um estudo comparativo*, Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal de Belo Horizonte, 1973.

¹¹ *O nascimento da economia política no Brasil*, Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de História da Universidade de São Paulo, São Paulo:1989.

¹² *Época, vida e obra de Cairu*. Conferência proferida em 1936, na Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, e publicada, posteriormente, como estudo introdutório aos *Princípios de economia política*, de Cairu, Edição Irmãos Pongetti, Rio de Janeiro:1956.

¹³ *Notas e comentários aos Princípios de economia política*, de Cairu, Edição Irmãos Pongetti, Rio de Janeiro: 1956

Preocupados que estão em demonstrar a *atualidade* e a ação teórica *precursora* de Cairu, estes autores passam a vê-lo como teórico do *pleno emprego* keynesiano, da *justiça social* e do *intervencionismo estatal* na produção e distribuição da riqueza nacional.

Podemos observar que o pressuposto teórico-político adotado por estes autores *atualizadores* para analisar a obra liberal de Cairu é, no fundo, a própria teoria keynesiana e sua doutrina social. Eles introjetam, portanto, as concepções de Keynes na obra de Cairu e passam, a seguir, a extrair conclusões keynesianas do seu próprio interior.

Existem, ainda, aqueles autores que procuram ver as idéias de Cairu como algo *fora do lugar*, ou seja, fora do *contexto brasileiro*. Antônio Pain¹⁵ é uma figura bastante representativa deste tipo de interpretação da obra de Cairu.

Apesar disso, porém, Pain está longe de considerar Cairu como um pensador *conservador* e *passadista*. Isso acontece porque, ao invés de julgar aquele economista como um autor voltado para o nosso *passado rural e colonial*, julga-o como um pensador cujas idéias estão muito avançadas para as condições históricas brasileiras.

Portanto, no seu julgamento, a obra de Cairu está, em face do *contexto brasileiro*, mais para um projeto ousado e *utópico* de reforma da sociedade brasileira do que para um projeto político voltado para a perpetuação de nosso *passado rural e colonial*.

Fazem parte, finalmente, desse rol heterogêneo de estudiosos, aqueles autores que procuram demonstrar o caráter progressista e avançado da obra cairuniana sem, no entanto, deslocá-la do contexto histórico em que foi produzida, ou seja, sem procurar *atualizá-la* e sem vê-la como algo *utópico* e *fora do lugar*. Inserem-se, nessa linha analítica, a antologia comentada de Darcy Carvalho¹⁶ e o estudo de nossa autoria¹⁷, concluído recentemente.

¹⁴ *Atualidade das idéias econômicas do Visconde de Cairu*. Trabalho publicado como introdução aos Estudos do bem comum e economia política, de Cairu, Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1975 (Série Pensamento Econômico Brasileiro, 1).

¹⁵ *Cairu e o liberalismo econômico*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda, 1968 (Coleção Os brasileiros).

¹⁶ Desenvolvimento e livre-comércio. (As idéias econômicas e sociais do Visconde de Cairu. Um estudo de história do pensamento econômico brasileiro), São Paulo: Instituto de Pesquisas Econômicas/USP, 1985.

¹⁷ José Flávio Pereira. *Cairu revisitado: uma contribuição ao estudo do reformismo liberal*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994. (Tese de Doutorado em História Social).

Darcy Carvalho esclarece que uma das principais razões que o movem a estudar Cairu é o grande debate contemporâneo sobre a questão do subdesenvolvimento versus desenvolvimento. Ele demonstra, assim, que também está levemente influenciado pela concepção *atualizadora*. Tal influência revela-se quando afirma, numa curta passagem de seu livro, que na obra de Cairu já se encontra *a perfeita consciência do problema do emprego e desemprego equacionado em terminologia atualíssima* (Carvalho, 1985:277).

Apesar disso, o que notamos de mais marcante no estudo de Darcy Carvalho é a preocupação de situar historicamente Cairu e, ao mesmo tempo, caracterizá-lo como um *economista desenvolvimentista* comprometido com a prosperidade e o bem-estar material geral. Na sua opinião, portanto, a liberdade industrial e comercial proposta por Cairu não poderia, como assinalavam outros autores, ser considerada como um mero instrumento de atendimento dos interesses exclusivistas dos proprietários de terras escravistas brasileiros do século XIX (Carvalho, 1985).

Nosso trabalho, como já assinalamos, tende a aproximar-se do trabalho de Darcy Carvalho no sentido de procurar demonstrar, também, que o que garante caráter progressista à obra de Cairu é o fato de ser uma obra comprometida com o desenvolvimento da riqueza e da prosperidade das nações.

Todavia, as semelhanças entre as duas análises param por aí.

Nosso estudo não é uma antologia comentada da obra de Cairu, como é o caso do trabalho de Carvalho. Procuramos, ao contrário, fazer uma análise mais ampla e detalhada do arcabouço interno da obra cairuniana visando a dois objetivos: primeiramente, mostrar suas estreitas ligações com a economia política ilustrada de Adam Smith e, em seguida, demonstrar a maneira não dogmática através da qual Cairu faz a transposição do sistema teórico smithiano para o ambiente histórico brasileiro.

Por isso, nossa análise desenvolve-se em duas etapas.

Primeiramente, ao analisarmos suas bases teóricas gerais, concluímos que a questão fundamental da obra de Cairu é, rigorosamente, a mesma da economia política de Adam Smith, a saber: investigar a *natureza e as causas da riqueza das nações*.

Nessa ordem de raciocínio, demonstramos que a sua primeira preocupação é definir riqueza nacional como *a abundância das coisas necessárias, cômodas e gratas à vida que pertencem a algum Estado*.

Sua preocupação seguinte é indicar as *causas* que podem ou não contribuir para o aumento dessa *riqueza geral*, que é a condição *sine qua non* para a sociedade atingir um estágio mais avançado de opulência e civilização. Mostramos, com efeito, que essa é sua principal preocupação enquanto economista político e pensador.

Assim, o que distingue Cairu não é o fato de afirmar *vagamente*, como fizeram muitos autores, que as *Fontes da Riqueza dos Estados* estão localizadas, ao mesmo tempo, na *Agricultura, no Comércio, nas Fábricas e na Navegação*. Mostramos, ao contrário, que o que diferencia Cairu de seus pares é o fato de levar tal questão até suas últimas conseqüências e esclarecer, portanto, que tão importante quanto afirmar onde se localizam as *Fontes* gerais da riqueza da sociedade, é reconhecer que elas têm que ser *desobstruídas e perenes*.

Pois bem, julgamos que é justamente pelo fato de Cairu se preocupar com a questão da *desobstrução* das *Fontes das Riquezas dos Estados* que sua obra ocupa um lugar bastante singular e original no contexto teórico geral do reformismo liberal ilustrado. Em contraposição à considerável parte dos teóricos reformistas ilustrados, a preocupação de Cairu revela-se, assim, como um produto teórico-político comprometido não com a pobreza, mas sim com a riqueza dos homens.

Revelamos, assim, que a obra cairuniana se constrói em oposição a duas coisas.

De um lado, opõe-se à economia política rousseauniana porque esta procura, segundo o próprio Cairu, fundamentar um projeto romântico de reforma social espelhado no padrão de homem primitivo, selvagem e pobre.

De outro lado, opõe-se a todas as instituições e sistemas teóricos considerados *antinaturais* que embaraçam e desestimulam o crescimento da riqueza, a saber: *as instituições feudais*, a *Fisiocracia*, o *Sistema Mercantil* e a *Lei dos Pobres*.

É, pois, a partir dessas considerações que chegamos à conclusão de que Cairu assumiu, na sua época, uma postura progressista no sentido de lutar pela consolidação das relações sociais burguesas no momento em que estas se constituíam em oposição às instituições *semifeudais* e *mercantilistas* do *Antigo Regime*.

Na segunda etapa de nosso estudo, como já dissemos, objetivamos mostrar a maneira pela qual Cairu analisa as questões brasileiras.

Revelamos, ali, que, ao tratar dessas questões, Cairu adota dois níveis de abordagem.

Num primeiro momento, ele se restringe a arrolar, de maneira doutrinária, as doze *causas* naturais do desenvolvimento da *Ativa Indústria* no Brasil.

Mostramos, ainda, que, ao passar à análise dessas *causas*, Cairu se comporta de maneira curiosa: quer sustentar uma crítica radical e contundente em relação às instituições consideradas *antinaturais*, mas esbarra e se sente amarrado pelos limites que lhe são impostos pelas condições históricas brasileiras.

Tal situação pode ser notada especialmente no momento em que Cairu analisa a questão das instituições feudais relacionadas à propriedade da terra e a questão da abolição da escravidão.

No que tange à questão das instituições feudais ligadas à terra, mostramos que ele diminui o ímpeto da crítica justamente porque acredita que no Brasil, a rigor, não existiam, como na Europa, aquelas instituições que impediam a livre circulação da propriedade da terra e a racionalização da produção agrícola, como era o caso da primogenitura e do morgadio.

No que se refere à escravidão, assinalamos que a postura de Cairu é mais curiosa ainda, justamente, pelo fato de que seu discurso é um misto de ataques contundentes e afirmações abrandadas e conciliatórias em relação ao trabalho escravo.

Isto se explica, segundo nossa análise, por que, no tratamento da questão da escravidão, Cairu se moveria dentro de uma grande contradição.

De um lado, por uma questão de fidelidade teórica aos postulados da economia política, ele não doura as palavras quando se trata de apontar a escravidão como um sério obstáculo ao desenvolvimento da *Ativa Indústria* no Brasil.

De outro lado, porém, ele é obrigado a adotar duas atitudes, uma política e outra teórica, que contrastam com essa sua visão doutrinária negativa a respeito da escravidão.

No terreno político, mostramos que, depois de reconhecer publicamente a impossibilidade prática da adoção imediata do trabalho livre sem se correr o risco da desorganização política e produtiva do Brasil, Cairu procura conciliar com a escravidão. Mas mostramos, também, que ele não deixa dúvidas de que esta é uma conciliação passageira imposta pelas próprias condições históricas concretas do Brasil no século XIX. A abolição definitiva e total da escravidão continua a ser uma meta a ser atingida num futuro próximo.

No terreno teórico, demonstramos que Cairu não dogmatiza a tese da economia política que associa escravidão com a impossibilidade do desenvolvimento da indústria. Isso se comprova, nos momentos em que ele diz explicitamente que as *Fábricas que mais convêm* ao Brasil no início do século XIX são aquelas associadas à *Agricultura, Comércio, Navegação e Artes da geral acomodação do povo*. Concluimos, a partir dessa afirmação, que Cairu julgava perfeitamente possível estabelecer indústrias mais grosseiras no Brasil do século passado, apesar da escravidão.

Frente, portanto, a tudo isso, é que fomos levados a concluir que, a respeito das questões brasileiras, Cairu mantém, em termos essenciais, aquela sua postura progressista que se revela no exame das questões gerais da sociedade burguesa. Ou seja, concluimos que ele não deixa de, a partir de uma inspiração realista e não dogmática nos postulados da economia política ortodoxa, se colocar na perspectiva do crescimento da riqueza e da consolidação da sociedade burguesa no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARMITAGE, J. *História do Brasil*. São Paulo: Itatiaia, 1981.
- BRITO, J.R. *A economia brasileira no alvorecer do século XIX: um inquérito econômico nos tempos da colônia*. Coleção estudos brasileiros. Salvador: Progresso, 1923.
- BUARQUE DE HOLLANDA, S. *História geral da civilização brasileira: o Brasil monárquico*. O processo de emancipação. São Paulo: Difel, 1982, t. 2, v.2.
- BUARQUE DE HOLLANDA, S. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1990.
- CAIRU, J.S.L. Visconde de. *Carta à Domingos Vandelli descrevendo a Bahia*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1958, v.42.
- CAIRU, J.S.L. Visconde de. *Discursos parlamentares. Diário da assembleia legislativa e constituinte do império do Brasil: 1823*. Brasília: Senado Federal, 1973.
- CAIRU, J.S.L. Visconde de. *Discursos parlamentares. Anais do Senado*. Rio de Janeiro, [18--] (sessões de 1829).
- CAIRU, J.S.L. Visconde de. *Estudos do bem comum*. Série Pensamento Econômico Brasileiro, 1. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1975.
- CAIRU, J.S.L. Visconde de. *Leituras de economia política*. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1827.
- CAIRU, J.S.L. Visconde de. *Memória dos benefícios políticos de el-rey nosso senhor Dom João VI*. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1818.
- CAIRU, J.S.L. Visconde de. *Observações sobre a franqueza da indústria e estabelecimento de fábricas no Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1810.

- CAIRU, J.S.L. Visconde de. *Observações sobre o comércio franco no Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1808/9.
- CAIRU, J.S.L. Visconde de. *Princípios de direito mercantil*. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1828.
- CAIRU, J.S.L. Visconde de. *Princípios de economia política*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1956.
- CARVALHO, D. *Desenvolvimento e livre-comércio. (As idéias econômicas e sociais do visconde de Cairu. Um estudo de História do pensamento econômico brasileiro)*. São Paulo: Instituto de Pesquisas Econômicas/USP, 1985.
- COSTA, J.S.M. *Memória sobre a necessidade de abolir a introdução dos escravos africanos no Brasil, sobre o modo e condições com que esta abolição se deve fazer e sobre os meios de remediar a falta de braços que ela pode ocasionar*. In: *Memórias sobre a escravidão*. Rio de Janeiro: Fundação Petrônio Portela, 1988.
- FENELON, D. *Cairu e Hamilton: um estudo comparativo*. Belo Horizonte: 1973. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais.
- KOSTER, H. *Viagem ao Nordeste do Brasil*. Rio de Janeiro: Cia Editora Nacional, 1942.
- LIMA SOBRINHO, B. *Antologia do Correio Brasiliense*. Rio de Janeiro: Cátedra, 1974.
- NOVAIS, F. *O reformismo ilustrado luso-brasileiro: alguns aspectos*. *Revista Brasileira de História*, 7:105-118, 1984.
- PAIN, A. *Cairu e o liberalismo econômico*. Coleção Os brasileiros. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.
- PRADO JUNIOR, C. *Evolução política do Brasil e outros estudos*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- PEREIRA, J.F. *Cairu revisitado: uma contribuição ao estudo do reformismo liberal*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo.
- ROCHA, A.P. *O nascimento da economia política no Brasil*. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado em História) - : Universidade de São Paulo.
- SMITH, A. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- VALLE CABRAL, A. *Vida e escritos de José da Silva Lisboa*. Rio de Janeiro: Cia Brasileira de Artes Gráficas, 1958. VILHENA DE MORAES, E. *Perfil de Cairu*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1958, v.42.
- VIANNA, H. *Contribuição à história da imprensa brasileira: 1812/1869*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.

Revista UNIMAR 19(1):333-350, 1997.

O PADRE ANTÔNIO VIEIRA E A LUTA PELA TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE PORTUGUESA NO SÉCULO XVII: A TRIBUTAÇÃO, A GUERRA, A CIÊNCIA E O PAPEL SOCIAL DA NOBREZA

Sezinando Luiz Menezes*

RESUMO. Neste texto, procuramos expor as posições do Padre Antônio Vieira (1608-1698) sobre a sociedade portuguesa no século XVII. Ao buscar alternativas para a situação de decadência em que Portugal se encontrava, Vieira nos permite desvendar a luta que se travava no reino e o impasse gerado pelo equilíbrio das forças em luta.

Palavras-chave: decadência, igualdade tributária, nobreza, Portugal, privilégios.

ANTÔNIO VIEIRA AND THE STRUGGLE FOR TRANSFORMATION OF PORTUGUESE SOCIETY IN THE 17TH CENTURY: TAXATION, WAR, SCIENCE AND NOBILITY'S SOCIAL ROLE

ABSTRACT. In this article, the positions of the Jesuit Antônio Vieira (1608-1698) on the Portuguese society of the seventeenth century are discussed. In his attempts to find solutions for the Portuguese decadence, Vieira reveals the struggles that occurred in the kingdom and the impasse created by the balance of the forces at struggle.

Key words: Portugal, nobility, privileges, decadence, tributary equality.

Neste trabalho, analisaremos algumas questões discutidas pelo Padre Antônio Vieira (1608-1698) que dizem respeito à sociedade portuguesa do século XVII. Buscando alternativas para os principais problemas vividos pela sociedade, Vieira discute questões, tais como: a tributação, a guerra, a

* Departamento de História, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondência para Sezinando Luiz Menezes.

Data de recebimento: 06/12/96.

Data de aceite: 25/02/97

ciência e o papel social da nobreza. A análise da discussão efetuada por Vieira é extremamente importante, pois, ao abordar tais questões, o jesuíta revela-nos a luta que se travava em Portugal naquele momento e o impasse gerado pelo equilíbrio das forças em luta. Num primeiro momento, esboçaremos um quadro geral de Portugal em meados do século XVII e, somente, então discutiremos as posições de Antônio Vieira.

O século XVII constitui um momento decisivo no processo de gestação da sociedade burguesa. Época de indefinições, momento em que o novo e o antigo coexistem em permanente conflito e o futuro apresenta-se como várias possibilidades. Assim, embora o culminar do processo permita ao historiador contemporâneo considerar, *a posteriori*, este período como a “última fase de transição geral da economia feudal para a economia capitalista” (Hobsbawm, 1979), para o homem do século XVII isso não estava em questão. Para os homens daquele período importava dar respostas às questões que vivenciavam e da forma como o faziam derivava o rumo que tomava a história.

Época de contradições, produziu o surgimento dos primeiros teóricos da sociedade burguesa - Locke e Descartes, por exemplo - e, concomitantemente, um recrudescimento de idéias vinculadas à antiga sociedade. O século de Descartes é o mesmo de Bossuet.

Em Portugal, essa “época de transição”, essa luta entre o novo e o antigo, assume particular dramaticidade.

Nos séculos anteriores, os portugueses haviam produzido a expansão marítima e organizado o comércio mundial, ou, segundo as palavras de João de Barros (séc.XVI),

O comércio andava por todas as gentes sem lei, nem regras de prudência; somente se governava, e regia pelo ímpeto da cobiça, que cada um tinha; nós o reduzimos, e pusemos em arte, com regras gerais e particulares, como têm todas as artes, para boa política. (Apud Lisboa, 1975:78-79)

Contudo, nas últimas décadas do século XVI, Portugal mergulha numa decadência que atravessa todo o século seguinte e parece eternizar-se. Ali, a história parece desmentir aqueles que posteriormente vieram a afirmar que a desestruturação do feudalismo conduziu diretamente ao capitalismo.

Em Portugal, o caminho que se inicia com a expropriação do trabalhador individual não o conduziu à fábrica, pois, apesar das

insistentes tentativas de compulsão ao trabalho, o expropriado insiste em permanecer “vadio”. As tentativas de transformar os expropriados em trabalhadores, de forma semelhante ao que ocorria na Inglaterra, podem ser observadas na própria legislação. No século XVI, por exemplo, uma lei mandava que “qualquer homem que não viver com senhor, ou com amo, não tiver ofício, nem outro mester em que trabalhe, ou ganhe sua vida, ou não andar negoçando algum negócio seu, ou alheio (...) seja preso e açoutado publicamente” (Ordenações, 1570, Apud Godinho).

A decadência lusitana também pode ser observada no caminho tomado pela riqueza. Parte dessa riqueza, corporificada nos cristãos novos, emigra. Fugindo da perseguição promovida pela Inquisição vai povoar Inglaterra, Holanda e Brasil.

Aquela parcela dos recursos que permanece na península é utilizada de duas formas distintas. Ou é dilapidada, transformada em luxo e ostentação, ou, então, é entesourada. Contudo, independentemente da forma que ela é utilizada, mantém-se alheia à produção. Através das **pragmáticas**, nos séculos XVI (1570) e XVII (1677, 1688 e 1698), tenta-se exaustivamente combater esse luxo. Esse combate, presente na legislação, pode ser visto pelo menos de duas formas distintas, mas não antagônicas. Godinho (s/d) considera essa legislação como uma tentativa de manter uma nítida distinção entre os *estamentos* na sociedade. De nossa parte, acreditamos que a questão não se resume a esse aspecto. O estabelecimento de regras, de limites ao luxo, à ostentação, visa, de fato, combater o **desperdício**, a utilização da riqueza de forma não produtiva, estéril.

Todavia, a crítica ao luxo não aparece apenas na legislação. Também vamos encontrá-la em um número considerável de textos literários. Esse é o caso, por exemplo, da **Arte de furta**r. Nessa obra, a crítica ao luxo corresponde a uma condenação ao que se considera uma má utilização do dinheiro. Isso é, quando esse é utilizado para a aquisição de “luzimentos desnecessários, dos trajes, invenções e costumes de vestidos que se vão introduzindo cada dia de novo”, *esponjas de nosso dinheiro, que o chupam e levam para as nações estranhas* (Anônimo séc.XVII: 1978; 206, grifos meus). Ainda vinculado a esse quadro de decadência, a nobreza torna-se parasitária, pois o seu luxo e ostentação passam a ser mantidos por pensões do Estado e pelo crédito dos mercadores. Afirmar que a nobreza havia se tornado parasitária exige algumas explicações.

Ao discutir a situação da nobreza lusa, durante o antigo regime, Godinho afirma: “a fidalgia é uma ordem que assenta na propriedade fundiária, portanto, mas não exclusivamente - e esta constitui uma das originalidades da sociedade peninsular. Participa também largamente dos réditos públicos” (...). De nossa parte, acreditamos que a história não pode ser vista de forma estática, sob o risco de perdermos aquilo que se constitui a sua essência, a transformação. O parasitismo da nobreza com relação ao Estado não foi uma característica eternamente inerente a esse segmento social. Durante o período de predominância das relações sociais feudais, à nobreza cabia um importante papel social, a defesa. Com a desarticulação das relações sociais feudais, a fidalgia perde sua função social, torna-se ociosa. Para continuar se mantendo, a nobreza passa a parasitar o Estado, parasitismo esse que não se limita aos países ibéricos, mas que ali é mais agudo devido à própria decadência. Somente então, o parasitismo passa a caracterizar esse segmento da sociedade.

Finalmente, a Inquisição encarrega-se de assegurar a disseminação do obscurantismo religioso, mantendo Portugal - e Espanha - ao largo das novas posturas filosóficas que encontram campo fértil no restante da Europa.

Contudo, apesar de decadente, Portugal consegue manter grande parte do seu império colonial graças, sobretudo, ao intrincado jogo de forças na Europa do século XVII (Novais, 1986).

No Brasil, principal colônia lusitana, as invasões holandesas, seguidas por uma profunda crise na produção colonial - que persiste durante toda a segunda metade do século - promovem uma igualização, em termos de decadência, da colônia com a metrópole.

Em meados do século, a necessidade de Portugal lutar contra a Espanha, pela Restauração da monarquia portuguesa, e concomitantemente contra a Holanda, que dominava o nordeste brasileiro, torna ainda mais agudos os problemas de Portugal. Frente à escassez de recursos, a monarquia convoca as cortes e coloca em pauta a necessidade de aumentar a tributação. Nunca é demais lembrar que, em Portugal, no século XVII, o clero (primeiro estado), e a nobreza (segundo estado) eram isentos de pagamento de tributos, recaindo a obrigação de pagá-los sobre o chamado “terceiro estado”, que reunia todos os demais segmentos da população. Dessa forma, ao propor um aumento da tributação, a coroa propõe, de fato, um aumento dos impostos a serem pagos pelo terceiro estado. Contudo, essa proposta de majoração dos

tributos não encontra apoio em todos os segmentos da população lusitana. Alguns segmentos do terceiro estado não concordam com esse aumento e têm no Padre Antônio Vieira a expressão dessa posição.

Às vésperas da reunião das cortes, Antônio Vieira, missionário no Brasil, futuro embaixador português, futuro conselheiro de D. João IV, prega em Lisboa, a 14 de setembro de 1642, o “Sermão de Santo Antônio”. Convém ressaltar que a pregação tinha, no século XVII, uma grande importância. O pregador constituía-se, então, num intermediário entre os homens e Deus, pregava a “palavra de Deus” na “casa do senhor”, num período da história em que a marcante religiosidade era um componente essencial no dia-a-dia das pessoas. Por tudo isso, o púlpito se constituía num espaço privilegiado onde o orador podia discorrer sobre as mais diferentes questões e defender as mais distintas posições. Orador extremamente hábil, consciente do poder de convencimento de seus sermões, Antônio Vieira soube usar esse espaço como poucos e nunca deixou de discutir as principais questões de sua época, tendo sido, provavelmente, o maior pregador em língua portuguesa de todos os tempos. Há pouco chegado do Brasil - onde vivera desde os seis anos de idade - Vieira esboça, no sermão de Santo Antônio, as diretrizes que, em sua opinião, deveriam nortear a reunião. O eixo do sermão é a *conservação do Reino pois importa pouco o ter tomado* [dos espanhóis], *se não se conservar o que tomou*, e para essa conservação, são necessários tributos.

Considerando que a tributação existente não era suficiente para atender às necessidades da monarquia recém-restaurada, Vieira defende a necessidade de uma revisão, ou utilizando um termo atualmente em voga, uma reforma tributária. Entretanto, a solução, ou o “remédio para o remédio”, não está, para Vieira, em um aumento, mas, sim, numa redistribuição da carga tributária.

Não sejam os remédios particulares, sejam universais: não carreguem os tributos somente sobre uns, carreguem sobre todos. (...) O maior jugo de um reino, a mais pesada carga de uma república, são os imoderados tributos. Se queremos que sejam leves, se queremos que sejam suaves, repartam-se por todos. (Vieira, 1959: VII-150).

Ao sugerir uma redistribuição da tributação, Vieira propõe, portanto, que toda a sociedade seja tributada, que a nobreza e o clero passem a

pagar impostos. Contudo, o jesuíta não ignora as dificuldades que essa proposta enfrentaria. A principal delas era a impossibilidade de conciliar o fim desse privilégio da nobreza e do clero com a manutenção da sociedade na forma como ela estava constituída. Como acabar com elementos que fazem de um homem um nobre e, ao mesmo tempo, manter a nobreza? Como conciliar a manutenção do clero e da nobreza, do parasitismo que está, em última instância, por trás da elevada tributação, com uma tributação desses segmentos sociais? Levadas às últimas conseqüências, a proposta de taxar a nobreza equivaleria a um questionamento dos direitos deste segmento social, seria tornar “iguais” aqueles que são desiguais. E, finalmente, seria propor a subversão jurídica da sociedade.

Bom era que nos igualáramos todos: mas como se podem igualar extremos que têm a essência na mesma desigualdade? Quem compõem os três estados do Reino, é a desigualdade das pessoas. Pois como se hão-de igualar os três estados, se são estados porque são desiguais? Como? (Vieira, 1959: VII-157).

Perante tal situação, Vieira procura fundamentar sua proposição afirmando que seria uma “injustiça” se os nobres não devolvessem à Coroa o ouro que dela recebem. E mais,

*(...) as comendas e rendas da coroa, os fidalgos deste reino são os que as logram e lograram sempre; e é justo que os que se sustentam dos bens da coroa, que faltem à mesma coroa com seus próprios bens (...)*Vieira, 1959: VII-165/166).

E ainda,

Que as largas mercês que os senhores Reis antepassados de Vossa Alteza fizeram, foram desmedidas, que chegaram o património real a tanto empenho, que razão pode haver que excuse aos que as logram de acudir nos apertos, se não por restituição, ao de menos por exemplo (Vieira, 1952: III-254).

Dessa forma, o autor fundamenta a necessidade de a nobreza ser tributada justamente a partir de elementos que conferem a seus integrantes o caráter de “nobre”. Explico. Conforme afirmamos anteriormente, durante o predomínio das relações sociais feudais, à nobreza cabia um importante papel social - a defesa, a conquista, a guerra. Por exercer essa atividade, a

nobreza **conquista o direito** à isenção tributária, e mais que isso, adquire o direito de tributar, fazendo-se distinta do restante da sociedade. Com a desarticulação das relações sociais feudais, a fidalgia perde sua função social e transforma-se, ao longo da época moderna, culminando naquela forma de vida social decadente retratada por Choderlos de Laclos em **Relações perigosas** (1782).

No bojo desse processo de transformação, a fidalgia perde aqueles atributos que conferiam legitimidade a seus direitos, que se transformam em privilégios. A forma de vida da nobreza passa a ser, então, o parasitismo com relação ao Estado. Esse parasitismo e a transformação dos direitos da nobreza em privilégios tornam possível que, ao propor a igualdade tributária, Vieira questione a essência jurídica da sociedade - a desigualdade. Dessa forma, o fato de os fidalgos serem aqueles que *logram e lograram sempre as comendas e rendas da coroa* justificaria, aos olhos de Vieira, a sua tributação.

Os argumentos para uma redistribuição dos tributos não se esgotam no campo da nobreza. Para Vieira, a tributação dos dois primeiros estados da sociedade é a forma de diminuir a elevada carga tributária que recai sobre o “terceiro estado”, justamente, e não coincidentemente, a camada social que congrega o segmento produtivo da população. Segundo Vieira: “Resta que a obrigação absoluta de pagar tributos, só o terceiro estado a tenha (...) sobre os oficiais, sobre os que menos podem, caem de ordinário os tributos (...)”. (Vieira, 1959: VII-167).

As preocupações de Vieira com relação ao terceiro estado não decorrem simplesmente de um sentimento humanitário de justiça social. Para ele, diminuir a carga de tributos desse segmento social significa manter nas mãos de setores desse “estado” uma quantidade maior de riquezas que poderia ser transformada em capital.

De um lado, portanto, o autor não questiona os privilégios da nobreza e do clero como um fim em si mesmo, mas, por outro, ao propor a taxação desse segmento social, contraditoriamente, Vieira coloca em questão a desigualdade jurídica da sociedade. O pagamento de tributos por parte da nobreza e do clero significaria uma derrota das forças feudais. Seria tornar juridicamente “igual” o que era até então “desigual”.

O problema é, dessa forma, quase insolúvel em Vieira, pois, buscando soluções sociais, trabalha com interesses, direitos e privilégios que se opõem. Propondo a igualização tributária, enfrenta uma organização social onde os homens são juridicamente desiguais.

Numa alquimia genial, ao propor a taxação do clero e da nobreza, Vieira busca argumentos na filosofia clássica grega e compara Portugal, “a República”, ao sal. Este último seria o resultado da junção de três elementos: fogo, ar e água. A união desses elementos resultaria no sal. Contudo, cada um deles manteria sua própria essência. O mesmo ocorreria com a “república”, ou seja, o Estado, também composta de três elementos (“estado eclesiástico”, “fidalguia” e “povo”) que, ao se unirem, formariam a “república”, sem que cada um deles perdesse sua própria essência. Tal qual o sal, essa união teria como resultado a conservação.

Estes são os elementos de que se compõe a república. De maneira, pois, que aqueles três elementos políticos hão-de deixar de ser o que são, para se reduzirem unidos a um estado que mais convenha à conservação do Reino. O estado eclesiástico deixe de ser o que é por imunidade, e anime-se a assistir com o que não deve. O estado da nobreza com o que não usa. O estado do povo deixe de ser o que é por possibilidade, e esforce-se a contribuir com o que pode; e desta maneira deixando cada um de ser o que foi, alcançarão todos juntos a ser o que devem: sendo esta concorde união dos três elementos eficaz conservadora do quarto (Idem ibdem: 159).

A passagem acima transcrita possibilita, pelo menos, duas interpretações. A primeira: Vieira propõe uma transformação social, ao mesmo tempo em que tenta preservar a essência da sociedade. A segunda: o jesuíta estava de fato comprometido com uma proposta transformadora da sociedade.

Na primeira hipótese, a transformação proposta não seria definitiva. Vieira tenta convencer clero e nobreza a pagar impostos devido a uma dificuldade momentânea. Superada a dificuldade e mantida a sua essência, nobreza e clero voltariam a ser o que eram. Por isso afirma: “deixem todos de ser o que eram, para se fazerem o que devem; desfaçam-se todos como devem, tornarão a ser o que eram” (Vieira, 1959: VII-169).

Uma tal forma de encaminhar a questão possibilitaria que vissemos em Vieira um comprometimento com a manutenção da antiga forma de sociedade. Ou seja, tal concepção faria do jesuíta um conservador. Essa possibilidade adquire maior consistência, quando, no “Sermão da Terceira Domingo do Advento”, ele afirma:

contente-se cada um em crescer dentro da esfera do talento que Deus lhe deu, e logo conhecerão todos, que tem benção cada um no seu elemento. No ar contente-se a andorinha com ser andorinha: e que maior benção que poder morar nos palácios dos reis? No mar contente-se a rémora com ser rémora; e que maior fortuna; que sendo tamanina, poder ter mão em uma nau da India? Na terra contente-se a formiga em ser formiga: e que maior felicidade, que ter o celeiro provido para o verão e para o inverno? Mas por todos os elementos se aborrece de melancolia; porque nenhum se contenta com crescer dentro da sua espécie: a andorinha quer subir a águia; a rémora quer crescer a baleia; a formiga quer inchar a elefante. (...) não digo que não trate cada um de crescer, mas conheça cada um o que é: (...) e depois cresça conforme a sua espécie (Vieira, 1959: I-197/198).

Utilizando-se de metáforas, Vieira parece pregar o conformismo como norma de conduta social: assim como os animais, os homens devem se contentar em ser aquilo que são. Nada impede que se transformem, mas o limite dessa transformação é o “estado” em que nasceram. Da mesma forma que uma andorinha não tem como se transformar em águia, a um camponês é impossível tornar-se parte da nobreza. O raciocínio parece simples. Entretanto, em outros sermões aparece uma posição distinta, fato esse que possibilita a segunda interpretação. Vieira estava comprometido com as forças transformadoras da sociedade. Passemos a ela.

No “Sermão de São Roque”, pregado em Lisboa, também em 1642, o jesuíta discute, mais uma vez, a tributação, ou melhor, a insuficiência da arrecadação para as necessidades da coroa.

É certo que nas cortes passadas se prometeram subsídios para a guerra, quantos fossem necessários à conservação do Reino. Também é certo que se intentaram donativos, que se multiplicaram tributos, que se introduziram décimas, que se acrescentou à moeda cunho, e o preço; e contudo vemos que é necessário repetir Cortes, para arbitrar novos modos de tirar dinheiro efetivo, porque cada um guarda o seu e há mui poucos que paguem o que lhes toca. Os muito poderosos por privilégio, os pouco poderosos por impossibilidade; cada um trata de lançar a carga aos ombros do outro e talvez cai no chão, porque não há quem a sustente (Idem, ibidem: VIII-44).

Vieira, mais uma vez, cobra da nobreza o pagamento de tributos. À medida que avança em sua exposição, o jesuíta torna-se mais contundente. Acusa aqueles que não contribuem “quando o príncipe está em necessidade de crime de infidelidade”, pois “os tributos dos reis, principalmente em tempo de necessidades grandes, também os grandes senhores é bem que os paguem”. Finalmente, usando uma imagem bíblica afirma que Judas “não pagou o tributo, porque os Judas não pagam tributos” (Vieira: 1959: VIII-45/46). Por conseguinte, estando o reino necessitado, aqueles que não pagam tributos são traidores. O ataque aos privilégios da nobreza torna-se ainda mais incisivo, quando Vieira afirma:

(...) os fidalgos de Portugal foram o instrumento felisíssimo, por que respiramos devendo este reino eternamente à resolução da sua nobreza os alentos com que vive, os espiritos com que se sustenta (Idem ibidem: VII-159, grifo meu).

A colocação do verbo no passado denota uma sutil distinção. Vieira coloca no passado não apenas o verbo, mas a própria nobreza. Os nobres **foram** o instrumento que possibilitou a manutenção do reino, isto é, **já não o são mais**. Assim, se a sociedade portuguesa deve algo à nobreza, deve-o pelo seu passado; no presente, nada justificaria a manutenção daquilo que, no passado, **eram direitos** e, naquele momento, havia se transformado em **privilégios**. Se, aparentemente, tenta contemporizar, isso é, se tenta convencer nobreza e clero da necessidade da transformação social, é porque é esse o exíguo espaço de movimentação de que dispõe. É porque a proposta de mudança social, de que Vieira é uma expressão não tem força para se impor.

O comprometimento de Vieira com a transformação da sociedade pode ser observado, também, quando ele discute a guerra e a ciência. No sermão pregado aos soldados da artilharia, no dia de Santa Bárbara, o jesuíta mostra que, na guerra moderna, graças à invenção da pólvora, a coragem e a habilidade do guerreiro foram substituídas pela ciência. Numa batalha naval, por exemplo, “grande ciência geométrica é necessária para entre dous pontos inconstantes tirar uma linha certamente recta, qual a de seguir a bala para se empregar com efeito” (Idem: IX-203).

Vieira mostra, ainda, que, com a utilização da pólvora, à espada ficou reservado o mesmo que ao homem que a empunhava, ou seja, tanto ao nobre cavaleiro, quanto à espada ficou reservado o passado.

E que cousa boa trouxe ao mundo a pólvora? Um desengano universal, de que nenhum homem se deve fiar nas suas próprias forças. Antigamente havia Aquiles, havia Hércules, havia Sansões: depois que a pólvora veio ao mundo, acabou-se a valentia dos braços. Um pigmeu com duas onças de pólvora pode derrubar o maior gigante (id. Ibid.: 211).

O autor vislumbra, entre as “cousas boas” que a pólvora trouxe ao mundo, a igualização dos homens na guerra, libertando-os da dependência das habilidades pessoais. Dessa forma, a mesma nobreza que deveria passar a ser tributada é aquela classe que se torna, com o desenvolvimento dos instrumentos que objetivavam a guerra, desnecessária.

Irresistível, aqui, uma comparação. Bacon, na mesma época, afirma que, para se traçar uma linha reta ou um círculo, utilizando apenas as mãos, seria necessária uma certa habilidade, de forma que pessoas distintas traçariam distintas retas e círculos. Contudo, com a utilização da régua e do compasso, independentemente da habilidade individual, todos traçariam retas e círculos perfeitos (Bacon - séc. XVII, 1979:81). Da mesma forma que Vieira, Bacon vê, no desenvolvimento da ciência, a possibilidade da igualização dos homens. O mundo em que a régua e o compasso não apenas substituíram a habilidade manual, mas, sobretudo a sobrepujaram, prescindem da habilidade e da coragem do guerreiro. A ciência geométrica e a pólvora tornaram, assim, o nobre - guerreiro-desnecessário. Aliás, essa nova situação da nobreza, por não ser exclusivamente portuguesa, também chamou a atenção de alguns homens em outros países. Na mesma época em que Vieira prega em Lisboa, o Cardeal Richelieu, escreve em seu **Testamento político**: “é certo que a nobreza não lhe servindo na guerra não é somente inútil, mas uma carga ao Estado, que nesse caso pode ser comparado (...) com um fardo que o carrega em lugar de aliviá-lo” (Richelieu, s/d:104). Diga-se de passagem, que, não por mero acaso, a seção do livro onde Richelieu faz essas observações se intitula: “Diversos meios de se elevar a nobreza e fazê-la subsistir com dignidade”.

A proximidade entre o pensamento de Vieira e o de Bacon manifesta-se em mais de uma oportunidade. É o caso dessa passagem, em que o jesuíta aponta a superioridade do conhecimento produzido pelos marinheiros portugueses sobre a “especulação dos filósofos” que os antecederam.

A profecia humana consiste no verdadeiro discurso; o discurso verdadeiro não se pode fazer sem todas as notícias; e todas as notícias só as pode ter quem viu com os olhos. Nenhuma cousa houve mais assentada na Antiguidade, que ser inabitável a zona tórrida; e as razões com que os filósofos o provaram, eram ao parecer tão evidentes, que ninguém havia que o negasse. Descobriram, finalmente, os pilotos e marinheiros portugueses as costas da Africa, e souberam mais e filosofaram melhor sobre um só dia de vista, que todos os sábios e filósofos do mundo em cinco mil anos de especulação. Os discursos de quem não viu são discursos; os discursos de quem viu, são profecias (Vieira: 1959, I-209).

Assim, para Vieira, o que permite aos marinheiros portugueses conhecerem melhor (e mais) que os filósofos do mundo em cinco mil anos é que estes baseavam suas afirmativas em “especulações”, enquanto aqueles auferiam seus conhecimentos nas experiências e, por isso, podiam provar, a partir de suas próprias viagens, que os trópicos não eram inabitáveis. Com isso, Vieira não está, aqui, a afirmar que os filósofos antigos estavam errados, mas, sim, a mostrar, *pela diferença dos tempos*, a superioridade da nova visão de mundo.

Ao discutir a guerra e a superioridade do conhecimento empírico dos marinheiros portugueses, o pensamento de Vieira liberta-se dos dogmas da escolástica, deixa de ser metafísico e vai nutrir-se da experiência humana. Segundo ele próprio, *não se estuda nas academias de ciências, senão na Universidade do mundo* (1954: Vol. VIII, 162). Isso permite-nos, mais uma vez, ver em Vieira a expressão de um novo tempo, de uma nova forma dos homens se produzirem.

Contudo, em Portugal, a nova forma de sociedade enfrenta barreiras aparentemente intransponíveis, ali, como já afirmamos no início deste artigo, a transição parecia transitar para o nada. Conseqüentemente, essa visão de mundo (que corresponde a uma nova forma dos homens produzirem suas vidas) não encontra ressonância entre os portugueses. Em seus sermões, Vieira “falava a um auditório para o qual o nobre era ontologicamente nobre; o clero, clero *in aeternum*, (...). Assim o quisera a vontade divina, assim o estabelecia a natureza das coisas” (Bosi, 1989: 31).

Essa resistência à transformação da sociedade, essa concepção estática da realidade e, por conseqüência, a noção de eternidade das relações sociais, obriga Vieira a insistir na questão da transformação

constante da sociedade humana. No “Sermão da Primeira Domingo do Advento”, por exemplo, o autor faz uma análise do que seria a história universal desde o “Paraíso”, passando pela “era dos gigantes” e pela época dos “grandes impérios”. Em sua história, mescla elementos da mitologia judaico-cristã com a própria história, dando a esta também -e não poderia ser de outra forma- uma conotação mística. Para Vieira, se a sociedade se apresenta de uma determinada forma, isso ocorre por desígnios divinos. No entanto, opõe-se à concepção predominante em sua época e afirma a possibilidade e, mais que isso, a inevitabilidade da mudança na sociedade.

Considerai-me o mundo desde seus princípios, e vê-lo-eis sempre como nova figura no teatro aparecendo e desaparecendo juntamente, porque sempre está passando (...) o primeiro [Império] foi o dos Assírios e caldeus; e onde está o Império caldaico? (...). O quarto e maior de todos foi o dos Romanos; e onde está o Império Romano? Se alguma cousa permaneceu deste, é só o nome: todos passaram, porque tudo passa. (...) A razão deste curso, ou precipício geral com que tudo passa, não é uma só, senão duas: uma contrária a toda a estabilidade, e outra repugnante ao mesmo ser. E quais são? O tempo, e antes do tempo, o nada. Que cousa mais veloz, mais fugitiva, e mais instável que o tempo? Tão instável, que nenhum poder, nem ainda o divino o pode parar. (...)
Dito foi do grande filósofo Heraclito, alegado e celebrado por Sócrates: (...) que nenhum homem poderia entrar duas vezes em um rio; e porquê? Porque quando entrasse a segunda vez, já o rio, que sempre corre e passa é outro. E daqui infiro eu, que o mesmo sucederia se não fosse rio, senão lago ou tanque aquele em que o homem entrasse; porque ainda que a água do lago e do tanque não corre, nem se muda, corre porém, e sempre se está mudando o homem que nunca permanece no mesmo estado (...) (Vieira, 1959: I-113, 121, 127, 128).

A passagem que reproduzimos acima se revela de fundamental importância. Em primeiro lugar, porque Vieira reafirma a inevitabilidade da transformação, pois o **tempo** não pode ser freado, nem mesmo por Deus que teoricamente tudo poderia. Em segundo lugar, porque tais transformações (que ocorrem numa dimensão temporal) são **humanas**, isso é, são históricas. Pois se um homem não entra duas vezes no mesmo

rio, isso ocorre, porque tanto o homem quanto o rio se transformam constantemente.

É certo que, para Vieira, o que distinguia o homem antigo do novo era que este último estava mais próximo do ideal a ser atingido - o quinto Império. Em razão dessa distinção, o jesuíta afirma, na **História do futuro**, “que nos atrevemos a fazer hoje o que os Antigos não fizeram”, *ainda que tivessem acesa a mesma candeia* (Vieira, 1953: VIII - 139, grifos meus). Dessa forma, não podemos afirmar que Vieira tivesse uma concepção histórica da transformação, o que, aliás, seria demais para sua época. O jesuíta vê o passado como uma forma imperfeita do presente. Por conseguinte, a história teria um caráter evolutivo, cuja essência permaneceria imutável. Essa sua visão de história apresenta-se imbricada à sua concepção sobre o conhecimento científico.

Um pigmeu sobre um gigante pode ver mais que ele. Pigmeus nós conhecemos em comparação daqueles gigantes que olharam antes de nós para as mesmas escrituras. Eles sem nós viram muito mais do que podemos ver sem eles; mas nós, como vivemos depois deles e sobre eles por benefício do tempo, vemos hoje o que eles viram, e um pouco mais (Idem, ibidem: 140).

Apesar disso, tal concepção não impediu que Vieira percebesse uma das questões fundamentais de sua época que produziu a necessidade de um novo homem. Se à antiguidade eram imprescindíveis Hércules e Sansões (no que tange à guerra) e gigantes (no tocante ao conhecimento), no mundo moderno, isso não mais ocorre. Sua época, da mesma forma que tornou desnecessária a habilidade manual para traçar retas e círculos, Hércules e Sansões para a guerra e gigantes para a busca do conhecimento, prescinde da nobreza para os grandes feitos.

Assim que bem pode um homem menor que todos descobrir e alcançar o que os grandes e eminentíssimos não descobriram, porque esta ventura não é privilégio dos entendimentos, senão prerrogativa dos tempos (Id. ibid.: 144).

Para ilustrar essa posição, Vieira utiliza, como exemplo, Gil Eanes, um simples piloto que, atravessando o cabo Bojador, demonstrou não só o engano dos antigos, mas sobretudo que as façanhas do mundo moderno podem ser realizadas por homens comuns, ou, nas palavras do próprio Vieira, por homens “não de muito nome”.

*(...) aparecia ao longo deste o cabo chamado Bojador, pelo muito que se metia dentro do mar, cuja passagem, tanto por fama e horror comum, como pelo desengano de muitas experiências, se reputava entre todos por empresa tão arriscada e impossível à indústria e poder humano, como se pode ver no IV capítulo da primeira **Década**. Mas quem ler o capítulo seguinte, verá também como um homem português não de muito nome chamado Gil Eanes, foi o primeiro que dispendo-se ousadamente ao rompimento de uma tamanha aventura, venceu felizmente o cabo em uma barca, quebrou aquele antiquíssimo encantamento e mostrou com estranho desengano à Espanha, ao Mundo e ao mesmo Oceano que também o não navegado era navegável (...)* (Idem ibidem: 145).

E, finalmente, Vieira se contrapõe àqueles que rejeitam o novo, ao afirmar: “Como temo que os que condenam as cousas novas, são aqueles que não podem dizer senão as muito velhas, e pode ser que muito remendadas” (Vieira, 1953: VIII - 170).

E, ao mesmo tempo, combate a escolástica, ao afirmar: *saber só o que os antigos souberam, não é saber é lembrar-se* (Idem: 140).

Vieira vive um terrível impasse. Não aceita mais a manutenção dos privilégios da nobreza, mas não chega a propor o fim dessa mesma nobreza. Não aceita a manutenção da antiga sociedade, mas sabe que a classe social que luta pela transformação não tem força para se impor. Não pode fugir à sua própria historicidade. O equilíbrio das forças em luta em Portugal não permite que conceba uma sociedade sem nobres. Dessa forma, o maior limite de Vieira é a própria sociedade. Propõe, então, novos critérios para definir o que é nobre, ou melhor, tenta definir o que é a “essência” que faz de um homem um nobre, essência essa que ele considera imutável.

As cousas definem-se pela essência (...) as ações de cada um são a sua essência (...) cada um é suas acções e não é outra cousa (...) Quando vos perguntarem quem sois, não vades revolver o nobiliário de vossos avós, ide ver a matricula de vossas ações. O que fazeis, isso sois, nada mais (...) A verdadeira fidalguia é ação. Ao predicamento da acção é que pertence a verdadeira fidalguia. As acções generosas, e não os pais illustres, são as que fazem fidalgos cada um é suas acções, e não é mais, nem menos (...) não nego que a nobreza, quando está junta com talento, deve sempre preceder a tudo;

mas como os talentos Deus é O que os dá, não os pais, não se devem fundar as eleições nas gerações, senão nas acções (Vieira, 1959: I-212, 213, 214).

Assim, para Vieira, os nobres, como todas as “cousas”, definem-se a partir de suas ações. A nobreza não pode continuar sendo nobreza baseada apenas em seu passado. O único atributo que faz de um homem um nobre é a forma de inserção desse homem na sua realidade. Não nega que a nobreza *deve sempre preceder a tudo*. Entretanto, para que isso ocorra, essa nobreza deve estar *junta com talento*. Em outras palavras, na concepção de Vieira, o nascimento já não é suficiente para fazer de um homem um nobre. O ser nobre necessitaria então de novos atributos.

Dessa forma, o termo fidalgo, ou nobre, não designa mais a mesma coisa. Da antiga, essa nova nobreza pensada por Vieira não carregaria mais que o nome. O novo nobre (de Vieira) prescinde daqueles atributos que, na antiga sociedade, faziam de um homem, fidalgo. Por outro lado, substituir o nascimento, a linhagem, pela ação, pelo “talento”, não equivaleria ao princípio burguês de que a posição do indivíduo deve ser determinada pelo mérito? Se é a “ação” e o “talento” que fazem de um homem um nobre, quem merece ser fidalgo? Encontramos a resposta a esta questão na **Proposta que se fez ao sereníssimo Rei D. João IV a favor da gente da nação, sobre a mudança dos estilos do Santo Ofício e do Fisco**, elaborada por Vieira em 1646.

(...) que Vossa Majestade fizesse nobre a mercancia, de maneira que não só tirasse mas desse positiva nobreza, ficando nobres todos os homens que fossem mercadores, não só os que chamam de sobrado, senão também os de vara e còvado (...) (Vieira, 1952: IV - 49).

Assim, fica claro que, para Vieira, não é qualquer ação que merece ser dignificada, mas precisamente a atividade dos mercadores. Na concepção de Vieira, portanto, **ser nobre é ser burguês**.

Em sermão pregado na capela real, em 1650, Vieira retoma a questão. Aqui o tema central é o dia “do júizo final”, quando os homens serão julgados por Deus. Nesse dia, os homens serão, segundo Vieira, julgados a partir de sua ação efetiva. Assim sendo, muita “gente bem nascida se verá naquele dia mal ressuscitada” (Vieira, 1952: I - 41).

Vieira, mais uma vez, propõe uma nova forma de analisar os homens. Esses deixariam de ser o que determina seu nascimento. Sua ação efetiva

passaria a ser o parâmetro que seria utilizado para analisá-lo. Desnecessário afirmar que tal proposta vem à tona de forma metafórica. Vieira não pode simplesmente propor o fim da hierarquização social e dos privilégios a partir do nascimento. O segmento social que a isso aspira e que, naquele momento, tem no jesuíta a sua expressão, repetimos, não tem força para se impor sobre os outros segmentos da sociedade. Assim, o orador busca “induzir os ouvintes a uma reestruturação conceitual de valores (...) e a uma redistribuição das pessoas e dos grupos” (Bosi, 1989: 31). Por outro lado, o que torna possível essa proposta de uma nova valoração dos homens é que os próprios homens já se produziam de uma nova forma.

Ao mesmo tempo em que propõe a transformação da sociedade, em determinados momentos, Vieira recua e parece reafirmar a necessidade da manutenção da antiga forma. Tal posição é apenas aparentemente contraditória, pois resulta exatamente da necessidade do jesuíta de negociar a implementação de sua proposta de mudança social com as demais classes. É esse contexto social que torna Vieira aparentemente vacilante.

Ao discutir a tributação, Vieira propõe a igualdade tributária, algo inconcebível na antiga sociedade. A uma nova sociedade corresponde uma nova forma de tributação. A igualdade tributária é produto da sociedade burguesa. Sua posição sobre a tributação é, por conseguinte, uma posição burguesa. Concomitantemente, seu pensamento não pode ser vinculado à escolástica, pois nega o princípio da autoridade, quando busca na experiência humana a forma de apreensão da realidade. E, ao discutir a guerra, mostra que a nobreza tornou-se desnecessária. Finalmente, afirmando que o que dignifica o homem são suas ações e não seu nascimento, Vieira propõe uma nova forma de valoração da nobreza. Enfim, por tudo isso, somos levados a considerar Vieira expressão de um novo tempo, de uma nova forma histórica de os homens se produzirem, com a qual estava sintonizado.

Poder-se-ia objetar que, em Portugal, o grau de desenvolvimento das relações sociais era, ainda, bastante atrasado - se comparado a outros países europeus - e que, por conseguinte, Vieira não poderia expressar relações sociais que não existiam na península. De fato, tal objeção seria procedente, não tivessem os próprios portugueses contribuído decisivamente para o “arredondamento do mundo” e para o conseqüente surgimento da história universal. Paralelamente, é bom lembrar que as

constantes viagens de Vieira colocam-no em contato direto com outros países. Além de tudo isso, antes mesmo de sua primeira viagem à França (1646), Vieira provavelmente havia lido Descartes, pois, embora não o cite, expõe conclusões científicas muito semelhantes às deste autor sobre o arco-íris. Em 1652, em sermão proferido na capela real, demonstra também conhecer as concepções astronômicas de Copérnico. Tais fatos, por si só, exemplificam o quanto o pensamento de Vieira estava em consonância com as novas idéias que surgiam no século XVII. Dessa forma, podemos afirmar que as raízes mais profundas de seu pensamento não estavam vinculadas à antiga sociedade. Mais que isso, ao buscar alternativas para as questões que o afligiam, Vieira aponta para soluções que conduzem a uma nova forma de organização da sociedade, muito embora ele próprio pudesse não ter consciência disso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANÔNIMO, *Arte de furtar* (séc.XVII). 3.ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- BACON, F. *Novum Organum* (séc.XVII). In: Os Pensadores. 2.ed. São Paulo, Abril Cultural, 1979.
- BOSI, A. “Vieira ou a Cruz da Desigualdade”. In: *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo, 25:28-49, 1989.
- GODINHO, V.M. *A estrutura na antiga sociedade portuguesa*. Lisboa: Ed. Arcádia, s/d.
- HOBBSAWM, E. *As Origens da revolução industrial*. São Paulo: Global, 1979.
- LACLOS, C. *Relações perigosas*, São Paulo: Nova Cultural, 1995.
- LISBOA, J.S. (Visconde de Cairu). *Estudos do bem comum e economia política ou ciência das leis naturais e civis de animar e dirigir a geral indústria e prosperidade do Estado*. Rio de Janeiro: Ipea-Inpes, 1975.
- LOPES, O. & SARAIVA, A.J. *História da literatura portuguesa*. 6.ed. Porto: Porto Ed. s/d.
- NOVAIS, F.A. *Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- RICHELIEU. *Testamento político*. trad. São Paulo: Atena s/d.
- VIEIRA, A. *Sermões* (1678-1748) (obra completa-15 vols.). Porto, Lello & Irmão, 1959.
- VIEIRA, A. *Obras escolhidas* Lisboa: Sá da Costa, 1951-1954. 12 vols.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A GÊNESE DO PENSAMENTO ANTI-LIBERAL

Itamar Flávio da Silveira*

RESUMO. O presente trabalho procura mostrar alguns aspectos da gênese do pensamento antiliberal, tomando-a não como uma reação conspirativa contra o livre desenvolvimento da riqueza, mas como expressão de um período em que as rápidas transformações faziam com que existisse uma abundância incomensurável de bens ao mesmo tempo em que boa parte dos homens enfrentavam dificuldades para se manterem vivos. O eixo de nossas reflexões recai sobre os escritos de David Ricardo e Sismonde de Sismondi, como expressão do período de transição vivido no início do século XIX.

Palavras-chave: desenvolvimento, concorrência, protecionismo, indústria nacional.

SOME REFLECTIONS ON THE GENESIS OF THE ANTLIBERAL THOUGHT

ABSTRACT. The present work discusses some aspects of the genesis of the antiliberal thought, not as a conspiratorial reaction against the free creation of wealth, but as an expression of a period when rapid changes brought about an unmeasurable amount of goods, while many people had to face great difficulties to survive. The axis of our reflections centers on the writings by David Ricardo and Sismonde de Sismondi which express the transitional period experienced at the beginning of the nineteenth century.

Key words: development, competition, protectionism, national industry.

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo um importante capítulo da história da humanidade, no qual as teses smithianas do século XVIII voltam a nortear as ações

* Departamento de História, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondência para Itamar Flávio da Silveira.

Data de recebimento: 24/06/96.

Data de aceite: 13/08/96.

econômicas de quase todos os países que compartilham da globalização da economia. Indiscutivelmente, a luta contra as políticas de restrição ao comércio e de proteção à indústria nacional parece nunca ter sido tão intensa.

A chamada onda neoliberal, num curto espaço de tempo, conseguiu transformar o panorama mundial: países, até então insignificantes, passaram a figurar entre as economias mais dinâmicas e, agressivos como tigres, invadem hoje todas as partes do mundo com suas mercadorias competitivas; enquanto isso, grandes potências, que pareciam inabaláveis e perenes, se desmoronaram como se fossem castelos de areia diante de uma maré mais alta.

Esse momento de grandes transformações exige uma reflexão acerca das alternâncias cíclicas entre liberação e contenção dos agentes econômicos do mercado. Nesse sentido, julgamos oportuno resgatar o momento histórico em que a teoria liberal da Economia Política Clássica começou a ser contestada.

O presente texto pretende dar uma contribuição à historiografia econômica que aborda a gênese do pensamento que faz a crítica da ordem liberal. Nossa contribuição ao debate é destacar o economista europeu Jean Charles Léonard Sismonde de Sismondi (1773-1842) como expressão do momento em que o discurso livre-cambista começa ser substituído pelo intervencionista.

Destacaremos as preocupações principais de Sismondi, para que possamos compreendê-lo dentro de sua época. As violentas e inesperadas transformações pelas quais a Europa estava passando conduziram o autor a procurar uma formulação teórica que fosse capaz de conter a “ameaça” representada pela atuação da força “anárquica” e impessoal da mão invisível do mercado.

Sismonde de Sismondi tomou para si a difícil tarefa de formular a primeira oposição sistemática ao liberalismo da Economia Política Clássica. Ao escrever seus *Novos princípios de economia política* (1819), ousou criticar teses que, até então, eram concebidas como verdades absolutas que não mereciam retoques. Escreveu com o intuito de alertar seus pares e os governantes sobre os riscos e malefícios que o *livre fazer e o livre passar* poderiam trazer às economias nacionais, caso medidas de controles não fossem tomadas. Ou seja, Sismondi acreditava que, se o livre desenvolvimento não fosse contido, a organização social estabelecida poderia passar por uma dolorosa convulsão. Outro aspecto importante da obra sismondiana é que, apesar da oposição que formula

aos princípios liberais, não nega a multiplicação do volume de bens produzidos pela liberdade do mercado. É exatamente essa, a nosso ver, a questão mais importante que perpassa a sua obra. Poderíamos resumir em uma frase a questão que fundamentava a tese de Sismondi: *Era preciso conter o livre mercado porque se estava produzindo em demasia.*

SISMONDI NA GÊNESE DA LUTA ANTILIBERAL

Acompanhando o percurso histórico do pensamento econômico, vamos perceber que, do século XVII ao início do século XIX, existe uma certa seqüência nas formulações teóricas: nesse período, o desenvolvimento das relações burguesas é visto como meio de equacionar as dificuldades vividas pela população.

William Petty, chamado por Marx de “pai da Economia Política Clássica”, em seu *Tratado dos impostos e contribuições*, mostra que o meio de promover maior satisfação e conforto para a população passa necessariamente por uma transformação do Estado. Para ele, promover a racionalização da máquina estatal e converter as chamadas leis sanguinárias em penalidades compatíveis com os princípios pragmáticos da sociedade burguesa era o meio de promover o trabalho ao invés das honrarias, parasitismos e clausuras. Na visão de Petty, o equacionamento dos problemas ingleses passava por uma reformulação da estrutura da sociedade para torná-la mais capitalista.

Adam Smith, em 1776, complementa as teses apregoadas anteriormente por Petty, Turgot e Quesnay ao publicar *A riqueza das nações*, principal obra da época burguesa. Nessa obra, Smith procura mostrar que o mecanismo da livre concorrência consiste no meio mais eficiente de desenvolvimento que a humanidade havia produzido ao longo de sua história. A forma do mercado livre e da competição teria o componente mais adequado para a prosperidade, pois consistia numa sociedade onde a promoção do bem-estar geral da população, ao invés de depender da solidariedade e do altruísmo das pessoas, dependia do egoísmo e do interesse de cada um por si mesmo. É bastante ilustrativa sua frase sobre os benefícios coletivos produzidos pelos interesses individuais:

Não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas da consideração que eles têm pelo seu próprio interesse. Dirigimo-nos não à sua humanidade, mas à sua auto-estima, e nunca lhes falamos das

nossas próprias necessidades, mas das vantagens que advirão para eles. (Smith, 1985, vol. I, p.50)

Ao findar o século XVIII, esse mundo harmônico produzido pela ordem burguesa começa a ser questionado. Em 1798, surge a obra publicada anonimamente por Thomas Robert Malthus, intitulada *An Essay on the Principle of Population as it Affects the Future Improvement of Society* (Um ensaio sobre o princípio da população enquanto este afeta o futuro desenvolvimento da sociedade), que colocava sob suspeita a prosperidade futura que a liberdade de comércio proporcionaria à humanidade. Surge, então, aquilo que os historiadores do pensamento econômico chamam de “os sombrios pressentimentos do reverendo Malthus”. Para este, o maior problema que a humanidade teria de enfrentar era um aumento desproporcional da população em relação aos meios de subsistência: a população aumentaria de forma geométrica, enquanto os meios para garantir a manutenção da vida cresceriam apenas de forma aritmética.

Mais sérias do que as previsões sombrias de Malthus foram as formulações de David Ricardo acerca do desenvolvimento capitalista. Em *Princípios de economia política e tributação (1817)*, podemos perceber uma sensível mudança na concepção econômica de Ricardo em relação a Smith. É, como afirma Robert Heilbroner:

No mundo de Smith, todos melhoravam gradualmente, à medida que a divisão do trabalho aumentava e contribuía para o enriquecimento da sociedade. No mundo de Ricardo, somente o latifundiário tinha lucros. O trabalhador estava condenado para sempre a viver à margem (...) (Heilbroner, 1969, p.84.).

Ricardo toma uma posição peculiar: defende a livre concorrência e a liberdade de investimento, mas, ao mesmo tempo, admite que a utilização crescente de máquinas produzia redução no número de empregos; e destaca ainda um problema que Smith, em função do estágio do desenvolvimento das forças produtivas, não percebeu quando argumentou que a capacidade de consumo da sociedade seria inesgotável:

Se, devido a um aperfeiçoamento da maquinaria, com o emprego da mesma quantidade de trabalho, a quantidade de meias quadruplicasse e a demanda de meias somente duplicasse, alguns trabalhadores seriam necessariamente despedidos da indústria de meias. Mas, como o capital que os

empregava não havia deixado de existir, e como seria empregado na produção de alguma outra mercadoria, útil à sociedade em relação à qual não poderia deixar de haver uma demanda. Isso porque eu estava, e continuo estando, profundamente impressionado pela verdade contida na observação de Smith de que 'o desejo de alimentos é limitado em todos os homens pela pequena capacidade de seu estômago, mas o desejo de confortos e de ornamentos nas residências, roupas, carruagens e mobiliário doméstico parece ilimitado, ou pelo menos, sem limites determinados'.

Como naquela época parecia-me que existia a mesma demanda de trabalho que antes, e que os salários não diminuiram, acreditava que a classe trabalhadora, assim como as demais classes, participaria igualmente das vantagens do barateamento geral das mercadorias decorrente do uso da maquinaria.

Essas eram minhas opiniões, e elas seguem inalteradas no que diz respeito ao proprietário de terra e ao capitalista. Mas estou convencido de que a substituição de trabalho humano por maquinaria é frequentemente muito prejudicial aos interesses da classe dos trabalhadores. (Ricardo, 1982, p.261 e 262).

David Ricardo vai mais longe ainda, ao afirmar que a *teoria da compensação* omitia a realidade, ao dizer que os empregos suprimidos na produção mecanizada seriam compensados pelas ocupações criadas na fabricação das máquinas. Sua tese é que, na produção de bens de capital, ocorre uma transferência do chamado capital circulante para o capital fixo, reduzindo o montante de recursos destinado à remuneração do trabalho; conseqüentemente, com a industrialização, haveria menos ocupações para os trabalhadores:

A cada aumento de capital, porém, será necessário empregar mais trabalhadores, e, portanto, uma parte de pessoal despedido no primeiro momento seria subsequentemente empregada. E se o aumento da produção, em conseqüência da utilização da máquina, fosse tão grande que proporcionasse, sob a forma de produção líquida, uma quantidade de alimentos e gêneros de primeira necessidade tão grande quanto existia antes da forma de produto bruto, a capacidade

de empregar toda população seria a mesma e, portanto, não haveria necessariamente nenhuma população excedente.

O que desejo provar é que a descoberta e o uso da maquinaria podem ser acompanhados por uma redução da produção bruta e, sempre que isso acontecer, será prejudicial para a classe trabalhadora, pois uma parte será desempregada e a população tornar-se-á excessiva em comparação com os fundos disponíveis para empregá-la. (Ricardo, 1982, p.263).

Mesmo reconhecendo que o número de empregos sofreria redução com a utilização intensa das máquinas, Ricardo mantém a opinião de que não se deveria colocar nenhum obstáculo para impedir o investimento de capital na maquinaria, como queriam muitos. Não age assim apenas por deliberada convicção liberal, mas por entender que o desenvolvimento industrial, apesar de problemas na reabsorção da mão-de-obra desempregada, era algo que não dependia da vontade unilateral do governo inglês. Entendia que o mercado já era algo dotado de uma dinâmica própria que se desenvolvia quase que de forma autônoma: salientava que caso a Inglaterra colocasse dificuldades ao investimento de capital na maquinaria, o mesmo migraria para outro país e de lá passaria a fazer ruínosa concorrência aos produtos ingleses:

A utilização de maquinaria num país nunca deveria deixar de ser incentivada, pois, se não for permitido ao capital obter o maior rendimento líquido que o emprego de máquinas possibilita, ele será transferido para o exterior e isso representará um desestímulo muito maior à demanda de trabalho do que a generalização mais completa do uso de máquinas, uma vez que, enquanto o capital é aplicado no país, alguma demanda de trabalho deverá ser criada: as máquinas não funcionam sem a intervenção do homem, e também não podem ser construídas sem a contribuição do seu trabalho. Investindo uma parte do capital em maquinaria aperfeiçoada haverá uma redução na progressiva demanda de trabalho; exportando-o para outro país, a demanda será totalmente eliminada.

Além disso, o preço das mercadorias é determinado por seu custo de produção. Com a utilização de maquinaria aperfeiçoada, o custo de produção das mercadorias se reduz, e, conseqüentemente, será possível vendê-las no mercado externo

por um preço mais baixo. Se, no entanto, rejeitássemos o uso da maquinaria, enquanto os demais países o encorajassem, seríamos obrigados a exportar dinheiro em troca dos produtos estrangeiros até que o preço natural de nossos produtos baixasse para o mesmo nível de preço dos demais. Trocando mercadorias com aqueles países, estaríamos entregando uma mercadoria que custa aqui dois dias de trabalho, por uma mercadoria que custa um no exterior, e essa troca desvantajosa seria consequência de nossos próprios atos, pois a mercadoria exportada e que nos custa dois dias de trabalho, custaria apenas um, se não houvésssemos rejeitado o uso da maquinaria, cujos serviços nossos vizinhos souberam aproveitar mais inteligentemente. (Ricardo, 1982, p.266 e 267).

Quando Sismondi publica seus *Novos princípios de economia política*, em 1819, está apenas dando um passo à frente de Ricardo. Sua postura é não só resultado de seu próprio amadurecimento como também seqüência daquilo que Ricardo já havia observado. No Prefácio à Segunda Edição de 1827, é que Sismondi revela, de forma mais explícita, sua concepção a respeito do livre mercado.

Uma vez concebidas como inevitáveis as evidências sombrias previstas por Ricardo, fazia-se necessário elaborar algo novo que pudesse dar um encaminhamento diferente ao desenvolvimento econômico. Sismondi, diante das perspectivas que tinha do futuro, propôs uma nova base para o progresso da riqueza: se o “livre fazer e o livre passar” estava produzindo um excedente populacional, tornava-se indispensável uma nova teoria para dar ordenamento econômico ao desenvolvimento das nações.

A obra de Sismondi não é resultado de sua genialidade individual, como salienta Valentin Andres, na apresentação do texto *Economia Política* para a edição espanhola de 1969, mas expressão teórica dos novos problemas gerados pelo desenvolvimento do capitalismo industrial. Isso pode ser acompanhado através da própria trajetória de Sismondi: em 1803 ele escreve uma obra que podemos qualificar de completamente smithiana, *De la Richesse Commerciale ou Principes de l'Économie Politique, Apliqués a la legislation du Commerce* (publicado em Genebra); em 1815. Entretanto, ele publica, na Enciclopédia de Edimburgo, o artigo *Economia política*, no qual deixa evidente seu rompimento com a teoria clássica de Adam Smith. Sua postura teórica já não tem praticamente nada a ver com a visão liberal que outrora defendera. Já no primeiro capítulo desse artigo podemos perceber o

apelo à intervenção do Estado para controlar a ação das forças do mercado. Quer que a Economia Política não seja meramente uma ciência voltada para a produção da riqueza material, mas que vá além: que se preocupe também diretamente com a promoção da felicidade humana:

Economía Política es el nombre dado a una parte importante de la ciencia política. El objetivo del Estado es, o debería ser, la felicidad de los hombres, unidos en sociedad; busca el modo de asegurarles el mayor grado de felicidad compatible con su naturaleza, y al mismo tiempo permitir que el mayor número posible de individuos participen de esa felicidad. Pero el hombre es un ser complejo; por ello, su felicidad guarda relación con su condición moral y física. La felicidad moral del hombre, en tanto en cuanto depende de su Gobierno, está íntimamente ligada a la perfección de ese Gobierno y constituye el objetivo de la política, que debería difundir por todas las clases sociales la benéfica influencia de la libertad, la cultura, la virtud y la esperanza. (Sismondi, 1969, p. 13 e 14).

E continua Sismondi:

El bienestar físico del hombre, en tanto en cuanto pueda ser producido por el Gobierno, es el objeto de la Economía Política. Todas las necesidades físicas del hombre, para las cuales depende de sus semejantes, son satisfechas por medio de la riqueza. Esta es la que dirige la mano de obra, la que remunera los servicios calificados, la que facilita todo lo que el hombre ha acumulado para el uso o el placer. (Sismondi, 1969, p.14).

No desenrolar do capítulo, Sismondi expressa de maneira clara sua preocupação com a forma desigual com que o mercado distribui a riqueza produzida:

La riqueza y la población no son realmente signos absolutos de prosperidad en un Estado; sólo lo son si se las relaciona entre sí. La riqueza es una bendición cuando esparce bienestar sobre todas las clases sociales; la población es una ventaja cuando cada individuo tiene la seguridad de ganarse una subsistencia honesta con su trabajo. (Sismondi, 1969, p.15 e 16).

Mas é em seus *Novos princípios de economia política*, de 1819, que Sismondi assume de vez sua postura anti-liberal. Sua convicção se acentua ainda mais no Prefácio que escreve para a Segunda Edição, de

1827, mostrando, de forma cristalina, suas críticas ao livre funcionamento do mercado e ao livre desenvolvimento das forças produtivas. Neste prefácio, demonstra suas sinceras preocupações com o futuro da humanidade.

Tomando como referência as consequências que o desenvolvimento já havia provocado na sociedade inglesa, Sismondi apela para “a intervenção do poder social para regular o progresso da riqueza, em lugar de reduzir a Economia Política à máxima tão simples, e em aparência tão liberal, de *laissez-faire et laissez-passer*” (Sismondi, 1971, p.01). Ou seja, o Estado precisa intervir para impedir a dissolução das classes que estava ocorrendo devido ao intenso processo de transformação provocado pela concorrência.

Sismondi se refere ao intervalo de tempo que separou a primeira da segunda edição de seu livro como sendo seu maior aliado. O espaço de sete anos fora suficiente para fazer com que suas hipóteses fossem confirmadas pelos fatos:

Sete anos se passaram, e os fatos me parecem ter combatido vitoriosamente por mim. Eles provaram, de uma forma que eu não poderia fazer, que os sábios, dos quais eu me havia separado, estavam à procura de uma falsa prosperidade; que as suas teorias, lá onde foram postas em prática, podiam muito bem aumentar a riqueza material, mas no entanto, diminuía a massa de usufruto reservado a cada indivíduo; que ao mesmo tempo que elas tendiam a tornar o rico mais rico, elas tornavam o pobre mais pobre, mais dependente e mais desprovido. Crises absolutamente inesperadas se sucederam no mundo comercial; os progressos da indústria e da abundância, não livraram, em absoluto, os industriais que criaram esta opulência de sofrimento inaudito, nunca esperado; os fatos não têm correspondido nem à expectativa comum, nem às previsões dos sábios, e malgrado a fê implícita que os discípulos da Economia Política depositam nos ensinamentos de seus mestres, eles são obrigados a procurar alhures explicações novas para os fenômenos que se afastam tanto das regras que eles acreditam estabelecidas. (Sismondi, Ídem, p.02).

Sismondi destaca que a Inglaterra, ao se deixar governar pelos princípios da teoria liberal, já experimentara o gosto amargo de suas terríveis crises:

A concorrência universal, ou o esforço para se produzir sempre mais, e sempre a preços mais baixos, é desde muito

tempo o espírito da Inglaterra, espírito que eu ataquei como perigoso: esse espírito fez com que a indústria da Inglaterra desse passos gigantesco, mas, por duas vezes, ele precipitou os manufatureiros em uma miséria terrível. É na presença dessas convulsões da riqueza, que eu acreditei dever me colocar para rever meus raciocínios e compará-los com os fatos. (Sismondi, Ibidem. p.02 e 03).

E continua Sismondi:

O estudo que fiz da Inglaterra confirmou meus Novos princípios. Eu vi nesse país surpreendente, o qual parece sofrer uma experiência que serve como instrução para o resto do mundo, a produção aumentar e o bem-estar diminuir. A massa da nação, tanto como os filósofos, parecem, ali, esquecer que a acumulação da riqueza não é o objetivo da Economia Política, mas sim o meio de que ela dispõe para promover a felicidade de todos. Eu procuro essa felicidade em todas as classes, e não sei onde encontrá-la. A alta aristocracia inglesa efetivamente alcançou um grau de riqueza e de luxo que ultrapassa tudo o que se vê em todas as outras nações. Entretanto, ela não usufrui, em absoluto, ela mesma, de uma opulência que parece ter sido adquirida às custas das outras classes; a segurança lhe falta, e dentro de cada família a privação se faz sentir mais ainda que a abundância. Se entro nessas mansões onde o esplendor é todo real, ouço seus chefes afirmarem que se o monopólio do trigo que eles exercem contra seus compatriotas for suprimido, as fortunas deles serão liquidadas, porque suas terras que se estendem sobre todas as províncias, não serão suficientes nem para pagar as despesas de cultivo. Em torno desses chefes vejo uma quantia de filhos, sem exemplo em qualquer outro lugar dentro da classe aristocrática; algumas vezes essa quantidade de filhos chega a dez, doze, algumas vezes mais; porém todos os filhos mais novos e todas as filhas são sacrificados em prol da glória do irmão mais velho; a divisão dessa fortuna em dinheiro não equivaleria a um ano de renda do irmão deles; eles deverão envelhecer no celibato, no fim de suas vidas lhes faz pagar bem caro o luxo dos seus primeiros anos. (Sismondi, Ibidem, p.03).

Sismondi ainda deixa como saldo uma formulação teórica de crítica ao capitalismo, que servirá de base para que outros autores, como Thomas Hodgskin e Georg Friedrich List, por exemplo, desenvolvam suas teses contrárias ao livre mercado. O desencanto de Sismondi com o

capitalismo livre-cambista foi tamanho que suas críticas bem poderiam ter inspirado o próprio K. Marx, o maior e mais implacável crítico da sociedade burguesa. No trecho citado a seguir, fica evidente a radicalidade das críticas de Sismondi ao capitalismo concorrencial e seu conseqüente rompimento com a economia política clássica:

Esta opulência nacional, cujos progressos materiais tanto impressiona a todos os olhos, enfim, trouxe alguma vantagem para o pobre? Nenhuma vantagem. O povo na Inglaterra está simultaneamente privado de comodidade no momento presente e de segurança em relação ao futuro. Não existem mais camponeses no campo; eles foram forçadas a tomar o lugar dos diaristas; quase não existem mais artesãos nas cidades, ou chefes independentes de uma pequena oficina, mas somente manufatureiros. O industrial, para empregar uma palavra que este mesmo sistema colocou em moda, não sabe mais a que classe ele pertence; ele ganha somente o salário, e como esse salário não lhe bastaria igualmente em todas estações, ele é obrigado, quase todos os anos, a pedir esmola à bolsa dos pobres (...) A nação inglesa achou mais econômico renunciar às culturas que demandam muita mão-de-obra e desempregou a metade dos cultivadores que habitavam seus campos; ela achou mais econômico substituir os manufatureiros pela máquina a vapor, e assim ela desempregou, depois reempregou, depois desempregou novamente os trabalhadores das cidades; e os tecelões cedendo lugar aos “power looms” (profissões criadas pela máquina a vapor), sucumbem hoje à fome. Ela achou mais econômico reduzir todos os trabalhadores ao salário mais baixo possível para se sobreviver, e os trabalhadores, não sendo nada além de proletários, não acreditavam que seriam mergulhados dentro de uma miséria mais profunda ainda ao criar famílias sempre mais numerosas; ela achou mais econômico nutrir os irlandeses somente com batatas e vesti-los somente com farrapos, e hoje cada “packet-boat” lhe traz legiões de irlandeses, que, trabalhando mais barato que os ingleses, expulsam esses últimos de todos os empregos. Quais são portanto os frutos desta imensa riqueza? Ela produziu algum outro efeito além de espalhar tormentos e privações e o perigo de uma ruína completa de todas as classes? A Inglaterra, esquecendo os homens em favor das coisas, não sacrificou os fins em favor dos meios? (Sismondi, Ibidem, p.05 e 06).

Como podemos perceber, é na virada do século XVIII para o século XIX que ocorre a transição, em nível teórico, da concepção liberal para a concepção protecionista: na Europa, Sismondi é quem melhor expressa este processo de mudança.

CONCLUSÃO

A chamada época burguesa, ao promover a Revolução Industrial, transformou radicalmente as relações de produção e tudo aquilo que se encontrava em torno delas. Multiplicou a capacidade produtiva e dissolveu segmentos sociais inteiros, erguendo em seu lugar novas classes e novos valores.

O processo de substituição do artesanato pela manufatura e desta pela Grande Indústria não significou apenas uma maior oferta de bens e serviços à população; significou também a destruição de relações e de classes que estavam envolvidas com a forma social anterior: o trabalho do artesão que existiu durante séculos tornou-se obsoleto com a implantação das novas formas de produção. A manufatura, ao promover o processo de divisão do trabalho, multiplicou geometricamente a capacidade produtiva. E quanto maior for o tamanho do mercado consumidor, mais abrangente também será a ampliação da divisão do trabalho: *“Como é o poder de troca que leva à divisão do trabalho, assim a extensão dessa divisão deve sempre ser limitada pela extensão desse poder, ou em outros termos, pela extensão do mercado.”* (Smith, 1985, vol.L p.53); e, com a divisão do trabalho, a possibilidade do aumento da produtividade de cada operário.

A destruição das ocupações no mundo artesanal ou manufatureiro poderia ser compensada pelos novos empregos que surgiam na nova forma, mas, além do choque de uma mudança abrupta que significou a violenta substituição de uma forma de trabalho por outra, não existia nenhuma garantia prévia de que os expropriados dos velhos segmentos seriam empregados na nova forma. Nenhum processo de transformação se realiza com “boas maneiras”, pedindo permissão para entrar e escusas pelos desconfortos causados: a substituição de uma forma de trabalho por outra se dá numa luta concorrencial não apenas entre a nova e a velha, mas também entre os próprios produtores da nova forma. Um empresário manufatureiro nunca poderia se solidarizar com os mestres das corporações que estavam sendo dissolvidas porque, ao mesmo tempo em que a sua ação destruía o artesanato, tinha a seu lado outros empresários

manufatureiros que inovavam suas fábricas a cada dia na perspectiva de simples sobrevivência ou de abocanhar uma maior parcela do mercado.

A Revolução Industrial, em poucas décadas, fez aquilo que a humanidade não havia realizado em séculos. Promoveu o desenvolvimento superando toda a potencialidade produtiva que as outras formas tinham conseguido acumular. Segundo Marx, em *“apenas um século de existência, a burguesia foi capaz de gerar forças produtivas mais variadas e potentes do que todas as gerações precedentes juntas em conjunto.”* (Marx e Engels, 1982, p. 23). Nessa luta ininterrupta, a sociedade vai se transformando e não se detém para curar os feridos: milhares de pessoas vão perecendo pelo caminho e outras vão se estabelecendo temporariamente como vencedoras, até que sejam vencidas por outras mais aguerridas.

Conter o desenvolvimento anárquico da produção parecia ser, naquele momento, uma necessidade premente na Europa. Depois do desenrolar dos fatos, fica muito mais fácil perceber os limites do pensamento antiliberal, mas temos que admitir também que no momento em que ocorre uma radical transformação na natureza das crises - passando de crises de carências para crises de excessos - seria quase que natural uma luta pela contenção do livre desenvolvimento da produção e circulação da riqueza, objetivando uma política econômica de curto prazo que pudesse evitar os traumas do processo de transformação. Afinal, era na forma do “livre mercado” que se criavam os desconfortos sociais das falências e dos desempregos. É importante considerar também que era a primeira vez na história da humanidade que o desconforto, a fome e as difíceis condições de vida tinham como causa a abundância: conviviam simultaneamente lojas abarrotadas de mercadorias e multidões de famintos à procura de trabalho e comida.

Vale lembrar que o desenvolvimento, apesar de provocar pânico e destruição, produz ciência, bens e serviços que facilitam a vida do homem, trazendo, inclusive, uma maior expectativa de vida para o conjunto da população. É importante lembrar também que os segmentos que foram destruídos pelo processo de transformação já não representavam mais a garantia da reprodução humana: as classes que, em outras épocas, haviam sido indispensáveis para a civilização se converteram em obstáculos, uma vez que a sociedade transformada dispensava seus préstimos. Nesse sentido, a própria destruição de certas instituições e segmentos sociais é a razão de ser do novo que está surgindo: caso ocorresse uma pacífica conciliação, certamente não

haveria a inovação. Mas, por outro lado, também reconhecemos que a abundância de produtos convivendo com a miséria, consistia em algo assustador. Portanto, nosso propósito, aqui, não é fazer um julgamento da postura teórico-política de J. C. L. Sismonde de Sismondi, mas apenas resgatar sua obra como expressão teórica da gênese da luta antiliberal, no século XIX.

Observamos ainda que toda teoria intervencionista e protecionista, surgida a partir da década de 1820, pode ser considerada como a continuação daquilo que foi esboçado por Sismondi. As obras de Hodgskin, List, Marx e todos os estudos posteriores, que dão seqüência a eles, têm suas pilastras nos *Novos princípios* de Sismondi; ou seja, não se trata de algo novo, mas do desenvolvimento daquilo - da linha teórica - que, em 1819 e 1827, aparecia em Sismondi como embrião.

Queremos destacar que as mudanças, em nível de pensamento econômico, expressam as transformações ocorridas na organização da produção e os conflitos inerentes a esse processo. Vale salientar que o intervencionismo, tanto de esquerda como de direita - socialismo e protecionismo - não eram as únicas opções que restavam à humanidade. Ao contrário, a despeito de todas as formulações teóricas restritivas e de todas as ações efetivas dos governos no sentido de conter o mercado, cercear o livre comércio - e mesmo a despeito das guerras de destruição e barbárie que a humanidade viveu - o desenvolvimento conseguiu transpor os limites legais e os preconceitos. O mesmo cenário europeu, que produziu os intervencionistas List, Hodgskin, Marx e Keynes, produziu também nomes expressivos do pensamento econômico, como os liberais F. Bastiat, L. von Mises e F. von Hayek.

Quase dois séculos depois das interpretações sombrias de protecionistas e socialistas sobre a natureza autodestrutiva da economia de mercado, deparamo-nos com um planeta habitado por mais de 5 (cinco) bilhões de habitantes, com um desenvolvimento tecnológico jamais imaginado, e com a volta gradativa da ordem liberal na economia como motor impulsionador de mais desenvolvimento. Mas não iremos tratar disso agora, pois este será assunto para um outro trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HEILBRONER, R.L. *Os grandes economistas*. Lisboa: Dom Quixote, 1972.
- HEILBRONER, R.L. *Introdução à história das idéias econômicas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

- HODGSKIN, T. *A Defesa do trabalho contra as pretensões do capital ou a improdutividade do capital demonstrada em relação as presentes associações de jornalheiros*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- LIST, G.F. *Sistema nacional de economia política*. São Paulo: Abril 1983.
- MARX, K. & ENGELS, F. *O Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Global, 1982.
- MARX, K. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PETTY, W. Tratado dos impostos e contribuições. In: *Obras econômicas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- RICARDO, D. *Princípios de economia política e tributação*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- ROLL, É. *História das doutrinas econômicas*. São Paulo: Nacional, 1962.
- SISMONDI, J.C.L. Sismonde de. *Economia política*. (1815). Madrid: Alianza Editorial, 1969.
- SISMONDI, J.C.L. Sismonde de. *Nouveaux principes d' économie politique ou de la richesse dans ses rapports avec la population*. Trad. livre de Reginaldo Santana Figueiredo. France: Calmann-Lévy, 1971.
- SMITH, A. *A riqueza das nações*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

O NOVO PADRÃO DE DESENVOLVIMENTO E O PROJETO BRASILEIRO

Amália Maria Goldberg Godoy^{*} e Leônidas Geraldo Ehler⁺

RESUMO. O presente artigo apresenta alguns cenários da economia brasileira que são reflexos das profundas alterações, que estão ocorrendo em nível mundial, cujos principais elementos constitutivos são: a reestruturação do Estado do Bem-Estar, a interdependência econômica mundial, a revolução tecno-produtiva da economia e, por último, a crise ambiental, que impõe a necessidade de novas relações com a natureza.

Palavras-chave: globalização, III revolução industrial, meio ambiente, neoliberalismo, economia brasileira.

THE NEW PATTERN OF DEVELOPMENT AND THE BRAZILIAN PROJECT

ABSTRACT. This paper presents a reflection on the Brazilian scene which can't be disconnected from the deep changes going on in the world. The main points of these changes are: a restructuring of the welfare state, the interdependency of the worldwide economy, the technical revolution and the productive revolution and, lastly, the environmental crisis leading to the need of a new relationship with nature.

Key words: globalization, IIIrd industrial revolution, environment, neoliberalism, Brazilian economy.

^{*} Departamento de Economia, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

⁺ Departamento de Administração, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondência para Amália Maria Goldberg Godoy.

Data de recebimento: 17/10/96.

Data de aceite: 03/02/97.

INTRODUÇÃO

Dentre as mudanças que ocorrem em nível internacional, exploram-se neste artigo dois aspectos que se interrelacionam e tocam de perto a economia brasileira: a) o político, cujo aspecto principal é a reestruturação do Estado do Bem-Estar para os moldes do Estado Mínimo; b) o produtivo, que leva, no final do século XX, a convivência dos modos “fordista” e “toyotista” de produção, não somente em países diferentes como também, dentro de cada país. Esses dois elementos abordados são constituintes fundamentais, mas não únicos, do que iremos denominar de padrão de desenvolvimento.

A TRANSIÇÃO DOS PADRÕES DE DESENVOLVIMENTO

O padrão de desenvolvimento e o modo fordista de produção

A ascensão dos EUA, após a Segunda Guerra Mundial, significou a disseminação do sistema de produção em massa através do qual as empresas americanas cresceram. Sendo a Ford a pioneira na implantação desse sistema, este passou a ser chamado de “fordismo”.

Utilizando os princípios tayloristas de parcelização de tarefas e introduzindo esteiras rolantes de modo a fixar cada trabalhador em um posto e ditar o seu ritmo de produção, Ford elevou extraordinariamente a produtividade do trabalho. “Em 1903, quando a Ford começou a operar, foram produzidos 1.700 veículos. Com a introdução das linhas de montagem em 1914, a produção cresceu para 300.000 unidades, chegando a 1.900.000, em 1923” (Tauile; 1988: 96 e 97).

O Estado passa a atuar em diversas frentes para a viabilização do novo modo de produzir e aumenta o grau de intervenção na economia ao criar mecanismos: estimula a demanda em massa por meio de instrumentos de política macroeconômica, como o aumento da oferta de moedas e dos investimentos públicos; investe em pesquisa e tecnologia, impulsiona o aumento da produtividade e da produção em massa; facilita o acesso ao uso intensivo de energia - próprio do modelo fordista¹.

¹ Altvater (1995, p.76-77) alerta que seria um equívoco considerar o modo de regulação fordista como o único veículo do crescimento da produtividade do trabalho. Considera

Esse processo vai se estabelecendo internacionalmente via uma série de instituições e acordos.

Las innovaciones institucionales que concurrieron gradualmente para regular y promover el crecimiento de la demanda para a produccion en masa y para aligerar el movimiento internacional del comercio y las inversiones forman una lista ciertamente impresionante: políticas fiscales y monetarias; gasto público deficitario (para fines sociales y de defensa); sindicatos oficialmente reconocidos y contratación colectiva; semana laboral de 40 horas; sistema de seguridad social; crédito a los consumidores; Bretton Woods; el GATT; el Plan Marshall; el Fondo Monetario Internacional; el Banco Mundial; las Naciones Unidas y el proceso gradual de descolonización. Perez (1989, p.6)

A concretização e expansão do fordismo, no entanto, não se fez “de maneira linear e impositiva, mas como um processo desigual e sem simultaneidade” (Altvater, 1995, p.82) que, na maioria das vezes, se apresentou conflituoso. No entanto, ao se estabelecerem as condições e as instituições necessárias à manutenção do padrão de desenvolvimento, este se impôs de forma coerente, tanto social como economicamente.

A disseminação do fordismo nos EUA, contudo, exigiu crescentes níveis de recursos naturais que, a partir dos anos 20, passaram a ser importados de países ricos em recursos necessários disseminando-se a forma de produzir e concretizando-se relações desiguais no comércio internacional. O mesmo autor (idem, p.95-96) afirma que:

(...), após poucas décadas de rápida industrialização na base da produção e do consumo de massa, revela-se nos EUA a

que é necessária uma série de outras relações e instituições para a concretização e expansão do fordismo. Cita o estudo de Piore e Sabel (1985, p.118), que relacionam alguns dos mecanismos necessários: a necessidade de uma determinada direção para o desenvolvimento tecnológico; a necessidade de estabilizar mercados individuais através de instituições de microrregulação - por exemplo, os trusts; a necessidade de harmonizar entre si a demanda global e a capacidade produtiva - com a criação, por exemplo, do sistema de fixação dos salários. Altvater conclui “Assim a racionalização dos processos individuais de trabalho e de produção configuram as condições para que, por um lado, possa crescer a produtividade e, portanto, a ‘riqueza das nações’ em forma material de valor de uso e, por outro, possa crescer a demanda pela massa de produtos na forma de rendimentos monetários”.

possibilidade de esgotamento das ilhas de sintropia²; e isto por dois motivos: em primeiro lugar, apesar de sua dimensão continental, o espaço geográfico é tão limitado quanto o são as ricas jazidas de recursos naturais. Em segundo, o aumento da produtividade do trabalho, isto é, o objetivo da mensagem fordista, exige justamente o acesso exponencial a recursos naturais de ilhas de sintropia: conforme a característica do modelo, portanto instala-se uma tendência de aceleração da pilhagem. Por esta via, o sucesso do modelo fordista corrói por baixo a sua base de recursos naturais fósseis em solo americano. (...) Por isso, desde a década de 1920, um mineral após o outro passaria a ser importado para complementar a produção interna, para cobrir o consumo crescente (...) Assim, não se pilham apenas as ilhas de sintropia nacionais, mas também aquelas de outros países e continentes. O sistema fordista produz uma economia global de recursos naturais e de energia: por esta via, os EUA estendem o modelo praticado com tanto sucesso na América do Norte a todo o mundo.

O estabelecimento de relações comerciais mais dinâmicas resultou no fato de muitos países passarem a ser não somente locais de exploração de recursos naturais e matérias-primas mas, também, se ‘modernizarem’ e se industrializarem à maneira fordista.

A industrialização tardia e seletiva dos países em desenvolvimento, pós anos 50, período caracterizado de substituição de importações, foi assumida principalmente pelo Estado em sua fase inicial.

A política de maior intervenção estatal e de aumento nos gastos governamentais, via *deficit spending* (gasto deficitário), foi implantada em grande número de países e consta da maioria dos planos de desenvolvimento dos países em desenvolvimento. No entanto, o processo de industrialização-vir endividamento dos países do Terceiro Mundo, seja na forma de “substituição de importações” seja na forma de “industrialização para a exportação” estava, conforme Kurz (1992: 173) fadado ao fracasso por dois motivos objetivos: 1) a substituição acarretava amplas importações de bens de investimentos que superavam o efeito da substituição de importações. **Em vez de economizar divisas e de descarregar a balança de pagamentos, criavam-se novos déficits**

² O autor considera ilhas de sintropia as reservas energéticas, facilmente identificáveis e apreensíveis para o processo econômico como o ouro, ferro, reservas de bauxita, carvão, campos petrolíferos, bolhas de gás natural, entre outros (Altwater, 1995, p.45).

que tinham de ser financiados com recursos estrangeiros; 2) muitas vezes a industrialização desviava os recursos destinados à produção de alimentos, resultando na importação dos mesmos, que passaram a pesar na balança comercial. Por isso, após a fase da substituição das importações, alguns países passaram à fase de industrialização para exportação.

Com a intensificação da transferência de capital para os países em desenvolvimento acentua-se a integração da economia. Quer dizer, se nos anos 50 a internacionalização da economia ocorre, principalmente, através do comércio internacional, agora os investimentos diretos tornam-se fundamentais para a fase de globalização da economia, ou seja, da organização integrando as atividades do capital produtivo (incluindo a área de serviço), financeiro e o comércio internacional.

A internacionalização do fordismo, inclusive através do *american way of life*, que possibilitou a dominação sócio-econômica, financeira e tecnológica de muitos países por poucos países, começa a sofrer restrições, em meados dos anos 60, causando instabilidade política, econômica e social. Nos países industrializados começa a se impor a forte estrutura sindical através das crescentes lutas organizadas, a aumentar o salário real dos trabalhadores e o aumento da produtividade só ocorre às custas de crescentes níveis de investimentos resultando em taxas de lucro menores. Além da produtividade, que já crescia menos, e seus efeitos sobre a lucratividade, contribui também para a caracterização da crise do padrão, a recessão européia, os efeitos da guerra do Vietnã sobre o dólar e o balanço de pagamentos desde 1964, a instabilidade financeira “detonada ‘pelo pânico controlado’ pelos EUA em 1966, a decrescente confiabilidade do dólar que resultou no colapso do sistema de Bretton Woods e no declínio da hegemonia norte-americana” (Mattoso, 1995, p.51).

Ao mesmo tempo, começam a se tornar evidentes os limites impostos pela natureza, dada a manutenção de toda dinâmica econômica baseada predominantemente em recursos naturais não-renováveis, com os desequilíbrios ambientais e a poluição.

Enquanto a mobilização dos recursos naturais fósseis aumenta de um modo nunca visto em benefício de uma minoria da humanidade, a maioria padece de falta de energia, apesar da exploração crescente e irreversível dos recursos naturais renováveis (...). Durante décadas, o sistema americano de

produção e de consumo - o american way of life - foi apresentado a todos os países do mundo como exemplo digno de ser imitado. Uma ampliação praticamente ilimitada do consumo deveria derrotar a miséria e a desigualdade. A crise vigente enfraquece este mito, na medida em que demonstra indubitavelmente que os sistemas energéticos que sustentaram o crescimento norte-americano não podem ser expandidos por todo o globo (Debeir et al., 1989, p.244. Apud Altvater, 1995, p.201).

Surgem vários movimentos sociais e ambientalistas que questionam o modo de vida americano, a guerra do Vietnã e os desequilíbrios ambientais provocados pelo modo de produção fordista. Apesar dos indícios de desequilíbrios ambientais serem localizados inicialmente, eles se estendem, tornam-se intensos e finalmente são “simbolizados pelo *smog* de Los angeles; pela ‘morte’ do Lago Erie; pela poluição progressiva de grandes rios como o Mosa, o Elba e o Reno; e pelo envenenamento químico por mercúrio em Minamata. Tais problemas também se verificaram em muitas partes do Terceiro Mundo, à medida que se disseminavam o crescimento industrial, a urbanização e o uso do automóvel” (Relatório Brundtland, 1991, p.234)

Nessa fase, os setores de produção em massa (automóveis, eletrodomésticos, bens de consumo duráveis) e os de produtos intermediários (siderurgia, petroquímica, vidro) sofrem modificação substancial: de globalmente regidos pela demanda até os anos 60 - ou seja, com a demanda de consumidores sendo quase sempre superior à oferta das empresas, nos anos 70, a situação inverte-se e os mercados tornam-se regidos pela oferta. A redução do poder de compra nos países desenvolvidos, as políticas restritivas impostas pelo FMI ou pelo Banco Mundial nos países em desenvolvimento devido as altas taxas de inflação e o surgimento de novos produtores no Terceiro Mundo, considerados até então como consumidores, fazem com que as capacidades instaladas sejam superiores às demandas e o mercado visto, até então, como estável se apresentar como instável (Coriat, 1988, p.19).

A crise do padrão de desenvolvimento conseqüentemente possui múltiplos determinantes: o esgotamento do modelo “fordista” de acumulação, cuja base é a combinação de expansão incessante dos mercados de consumo de massa e contínua inovação tecnológica. Esta combinação começa a sofrer reveses por diversas razões: a resistência dos operários a condições de trabalho rotineiras e alienantes, a consolidação

de suas organizações, as contínuas medidas de regulação estatais, entre outros. Isso é potencializado pelo desenvolvimento da estrutura econômica, como a globalização dos mercados, que colocam em xeque os pacotes sociais de cada país.

A desaceleração da produtividade não é acompanhada, simultaneamente, pela redução das demandas salariais dos trabalhadores nem de suas expectativas de ampliação do consumo, o que conduz inevitavelmente a uma contração dos ganhos, cujo efeito recessivo se transmite velozmente a todo o sistema através de uma rede financeira cada vez mais sensível às práticas especulativas. Jaramillo (1994, p.298)

As principais respostas do capital, segundo o mesmo autor, foram: a) o intento de desmontar os mecanismos de intervenção estatal que, conforme o discurso neoliberal, terminaram por bloquear o efeito dinamizador da competição; b) uma tentativa de redefinição radical das relações entre capital e trabalho, tanto no que se refere à articulação do trabalho quanto aos processos indiretos de reprodução da força de trabalho.

Em nível de produção, o declínio do fordismo ocorre paralelamente ao fato de em seu lugar começar a tomar vulto um novo modelo de organização baseado na experiência das empresas japonesas, principalmente a Toyota, daí o nome “toyotismo”.

O padrão de desenvolvimento e o modo de produção toyotista

A capacidade de reagir de maneira flexível às mudanças no mercado em crise, bem como a sua capacidade de reduzir desperdícios e economizar insumos são fatores que explicam a expansão e a permanência do novo sistema de produção. Coriat (1988, p.21) analisa o momento:

Ao objetivo de quantidades e de volumes ao menor custo possível, conjuga-se doravante o objetivo da ‘qualidade’, no sentido de que ganhar mercado supõe uma capacidade de adaptar-se rapidamente a um tipo particular de produto, obedecendo a normas e especificações cambiantes. Em síntese, isso significa que satisfazer a demanda supõe, atualmente, menos a geração de séries muito grandes de produtos padronizados, e mais a obtenção de uma capacidade de produzir, em séries mais restritas, bens diversificados e dirigidos para atender demandas particulares, elas próprias cambiantes em quantidade e qualidade.

Como a demanda passa a ser instável e diferenciada, a competição baseada em custos e produtos passa a significar,

alterar e adaptar a estrutura e composição de oferta ... e é esta mutação notável que gera a necessidade de linhas 'flexíveis' de produção. Flexíveis porque são capazes de fabricar, sem exigir uma reorganização maior, diferentes produtos, a partir da mesma organização básica de equipamentos e com um intervalo reduzido de adaptação (idem, p.20)

Com a crise do fordismo, baseado em economias de escala e na previsão de mercado em forte crescimento - o que justificava a extrema especialização dos equipamentos - começam a aparecer novos equipamentos flexíveis, cuja finalidade é responder a uma demanda que se apresenta instável tanto no que se refere ao volume como em composição da mercadoria.

A emergência do novo padrão³ que se impõe paulatinamente após os anos 80 tem, portanto, como objetivos contornar a crise econômica e social que se instala em nível mundial e assegurar as condições sociais de reprodução do capital e a formação do excedente.

Em termos comparativos, enquanto no modelo fordista há a padronização da produção, mediante a ajuda dos meios de comunicação e das técnicas de conformação dos hábitos e comportamentos individuais, gerando o padrão de consumo de massa, na produção flexível há esforços no sentido de descobrir segmentos de mercado mediante a diferenciação de produtos. Em suma, como estratégia adicional de acumulação, trata-se de fugir à padronização estabelecida pelo modelo anterior e valorizar os produtos através da diferenciação de alguns detalhes externos, possíveis devidos à automação e flexibilização das relações de trabalho existentes.

Com a flexibilização da produção estabelece-se nova relação entre o capital e o trabalho que, conforme Castells (1989, p.262-263), é possibilitada pela crise nas bases estruturais do sindicalismo, a heterogeneidade da mão-de-obra e o crescimento da economia informal:

- a) a crise das bases estruturais do sindicalismo ocorre devido à fatores preponderantes: a transição da indústria tradicional sindicalizada para uma indústria moderna que nasce com estratégia deliberada de diminuir ou acabar com o sindicalismo

³ Há um relativo consenso sobre um novo padrão socioeconômico de desenvolvimento capitalista e que este está impondo sua lógica em nível mundial. (Sassen, 1994; Schutte, 1993; Santos, 1994)

de classe; a transição para uma economia de serviços com menor tradição sindical e a incorporação maciça da mulher no trabalho que, freqüentemente, quando se organiza e luta, fá-lo de maneira extra-sindical;

- b) a heterogeneidade crescente da mão-de-obra é fruto das condições de trabalho (trabalho em tempo parcial ou temporário, descentralização e fragmentação das unidades produtivas e diversidade das atividades) e das características sociais (maior diversidade étnica, racial, de idade e sexo), que diversificam as fontes e formas de oposição ao capital e, conseqüentemente, fragmentam e debilitam as lutas sociais, diminuindo o poder de negociação dos trabalhadores;

As novas formas de produção são regidas por novas relações jurídicas, que regulam o contrato de trabalho ou as cláusulas dos contratos coletivos. Começa a surgir maior liberdade de ação para as empresas no que se refere à demissão de mão-de-obra, à variação na duração da semana de trabalho, na distribuição dos horários anuais em função do volume de pedidos e também na mobilidade dos assalariados entre as empresas, cargos e regiões. Em nível salarial, os empresários propõem a sua flexibilização, retomando-se fórmulas de remuneração em função da competência e da produtividade constatada.

- c) o desenvolvimento da economia informal, em países industrializados e em desenvolvimento, que tendem a privar os trabalhadores dos direitos adquiridos, flexibilizam o emprego e alteram substancialmente a relação de poder entre capital e trabalho.

Acompanhando as transformações nas relações capital-trabalho ocorrem mudanças qualitativas com o aprofundamento da internacionalização da economia que se expressam em vários níveis: na circulação do capital e no processo de produção (articulando em nível mundial diferentes fases da produção); no mercado de trabalho (com movimentos migratórios de grande alcance em todas as direções) e na gestão das empresas, tanto no plano das multinacionais, quanto das pequenas empresas, cujo futuro passa a depender de sua resposta flexível às variações do mercado mundial.

A base material da internacionalização da gestão e da produção das empresas ocorre através de duas grandes linhas tecnológicas: a) a expansão de novas formas de comunicação que permitem, no tempo real e em todas as unidades de produção, a gestão empresarial em nível

planetário; b) os sistemas CAD/CAM e CIM, que possibilitam a padronização quase perfeita da produção e a flexibilização da produção final adaptada ao cliente e à diversidade dos mercados. A base informacional é de importância decisiva na factibilidade do novo padrão e, como conseqüência, afeta o conjunto das atividades socioeconômicas e aprofunda a divisão internacional do trabalho, na medida em que “la capacidad de innovación tecnológica es la cualidad más desigualmente distribuida a escala mundial” (Castells, 1987, p.267).

No novo padrão, a produtividade está fortemente associada à progressiva e acelerada introdução de nova gestão empresarial, flexibilização, multiquificação, terceirização, novas tecnologias capital-intensivas, robotização e informatização. Lideradas pela Alemanha e Japão, as inúmeras inovações tecnológicas, geridas pela produção flexível, agora se baseiam em sistemas novos e associados a microeletrônica e às telecomunicações, bem como à biotecnologia, com destaque para a criação de novos materiais sintéticos designados de ambientalmente limpos e poupadores de matérias-primas⁴. As tecnologias verdes, como são também conhecidas, ao que tudo indica, podem se transformar em fonte de superioridade competitiva (isto é, em nova fonte de lucro) nessa nova reestruturação do capitalismo.

O Relatório Brundtland (1991, p.237), nesse sentido, destaca:

O controle da poluição tornou-se, e com toda a razão, um próspero ramo da indústria em ‘vários países industrializados’. Indústrias muito poluentes como ferro e aço, outros metais, produtos químicos e geração de energia, muitas vezes levaram a progressos em áreas como equipamentos antipoluição, desintoxicação, tratamento de resíduos, instrumentos de mensuração e sistemas de acompanhamento. Essas indústrias não apenas se tornaram mais eficientes e competitivas, como também muitas delas descobriram novas possibilidades para investimento, vendas e exportações.

Pode-se dizer que as relações em curso no sistema mundial definitivamente incorporam a temática ambiental. Inúmeras convenções buscam regular as relações internacionais, inúmeros interesses

⁴ No entanto, o Relatório Brundtland (1991, p.244) alerta para o fato de que “nem todas as novas tecnologias são intrinsecamente benéficas e não terão sempre impactos positivos sobre o meio ambiente. A produção em grande escala e o uso generalizado de novos materiais, por exemplo, podem criar riscos para a saúde até agora desconhecidos (como o uso de arseniato de gálio na indústria de microchip)”.

econômicos são identificados com os produtores da biotecnologia ou ainda dos que estão envolvidos com a produção de mercadorias antipoluição.

Conseqüentemente, se por um lado, observa-se o peso crescente do complexo eletrônico, da nova forma de organização industrial baseada na automação flexível, da revolução nos processos de trabalho e do aprofundamento da internacionalização, por outro lado, a sua expansão se dá de maneira a enfraquecer/desmantelar as estruturas sindicais, alterar as condições de trabalho, repercutir na exclusão de populações e de regiões, a redefinir as funções do Estado e a englobar novos países chamados “emergentes” ou *newly industrializing countries* - NICs.

A incorporação de países ocorre de maneira a aprofundar as desigualdades existentes, com poucas exceções. Piragibe (1988) comenta que, além dos impactos da revolução microeletrônica concentrarem-se nos países desenvolvidos, o aumento das diferenças de produtividade através da automação dá-se em favor dos mesmos com conseqüente alteração das vantagens comparativas entres estes e os países do Terceiro Mundo e somente poucos países em desenvolvimento - especialmente os (NICs) - desempenham um papel significativo como produtores/geradores de nova tecnologia e alguns dos fatores que influenciam a localização das empresas nesses países é a relativa negligência com relação ao meio ambiente e a mão-de-obra barata:

As preferências do grande capital são determinadas pela estratégia globalizadora. “Isto inclui investimentos na forma de associações ou consórcios com outros conglomerados nas áreas de mercado cativos ou reservados (NAFTA, CEE) e nas áreas high tech, implicando em custos, riscos e retornos elevados. Por outro lado, os processos produtivos que se utilizam de tecnologias intermediárias ou de baixa densidade em P&D vêm sendo cada vez mais freqüentemente transferidos para os países “em desenvolvimento”, isto favorecidos custos reduzidos com mão-de-obra (por exemplo: Malásia, China, Filipinas), acesso fácil a matérias-primas e fontes energéticas abundantes e baratas (por exemplo: Brasil e Indonésia) e, acima de tudo, poucas restrições legais contra ações de degradação e poluição ambiental (Rattner, 1993, p.178).

Nesse contexto, países que conseguiram atingir rapidamente índices/coeficientes de crescimento igualáveis ao Primeiro Mundo e que são as exceções nos países de Terceiro Mundo, são considerados pelos

próprios países em desenvolvimento como exemplos a serem seguidos. Isso indica que se continua a disseminar a possibilidade de acesso a todos os países dos meios de produção e consumo dos países desenvolvidos, perpetuando-se a noção incorreta de que o desenvolvimento é uma série de etapas ou de preenchimento de determinadas condições sócio-econômicas.

Na década de 70, por conseguinte, ficaram mais do que evidentes as conseqüências sociais, econômicas e ecológicas do Estado do Bem-Estar e do modelo fordista. E, concomitantemente à crise mundial que se instala em diversos níveis, começa a se transmitir, via globalização da economia, nova lógica ao mundo, de forma acelerada, que repercute na convivência do velho com o novo modo de produção e a geração de conflitos.

Ao discutir a convivência de estruturas industriais heterogêneas, a incompatibilidade entre o emergente padrão industrial e as normas salariais existentes e condizentes com o velho padrão, Mattoso (1995: 64) afirma que:

Se, por um lado, vivemos nas décadas finais do século XX um período de emergência e consolidação de um novo padrão industrial, com suas conseqüências nos planos produtivo, tecnológico, organizacional e do trabalho, por outro, ainda não se constituiu e se generalizou um novo padrão de desenvolvimento prevalecendo formas relativamente híbridas e em mutação.

Essas transformações, ao que tudo indica, levarão algum tempo para alcançar a sua maturidade, o que repercute na convivência do novo com o velho padrão de desenvolvimento e na instalação de cenários de conflitos. Entretanto, existem algumas tendências já identificadas: as novas tecnologias em curso são poupadoras de trabalho não qualificado (Schutte, 1993; Mattoso, 1995; Schmitz, 1988), de energia e matérias-primas⁵ tradicionais (Schmitz, 1988; Becker e Egler, 1994; Altvater, 1995), o que certamente afetará os países em desenvolvimento e, em particular, o Brasil.

⁵ Essa é uma questão polêmica: alguns autores defendem que a nova tecnologia, apesar de ser poupadora de energia e matérias-primas, não é universalizável para todas as atividades econômicas, conseqüentemente, tendem por um tempo que pode ser longo a serem utilizadas de forma crescente (Altvater, 1995; Relatório Brundtland, 1991).

Pode-se concluir que, se por um lado a internacionalização da economia, a aceleração do ritmo dos processos econômicos derrubam barreiras espaciais e formam um mercado mundial, por outro lado, a implantação da tecnologia é voltada a determinadas camadas de renda e englobam determinados territórios e tem, como conseqüências, a fragmentação do território nacional, a exclusão de populações e tendem a acentuar as desigualdades, agora baseada, também, na posse do conhecimento científico.

O PAPEL DO ESTADO

Se por um lado começa a se manifestar a substituição do fordismo pela produção flexível, por outro e concomitantemente, a organização do Estado do Bem-Estar começa a sofrer reestruturações em direção ao Estado Mínimo.

Paralelamente à dimensão econômica e industrial, o padrão de desenvolvimento instalado após a II Guerra Mundial pressupôs o aumento da intervenção do Estado. Mattoso (1995: 27 a 29) comenta que, embora com tempos diferentes e características históricas distintas, os principais países capitalistas iriam combinar objetivos políticos e econômicos através de uma mistura de mecanismos de mercado com estruturação e estabilização públicas, o que iria resultar nos chamados *anos dourados*. “Generalizou-se a conformação de normas de trabalho e emprego relativamente padronizadas (*labour standards*) aumentaram-se diferentes formas de defesa ou segurança de trabalho (*labour security*) e deslocaram-se parte do custo de reprodução da força de trabalho para o Estado, através de políticas destinadas aos transportes urbanos, habitação, saneamento, urbanização, educação, saúde, etc”. A ação do Estado ocorreu em duas frentes principais. Uma que teve como base o pleno emprego que é obtido, principalmente, através dos gastos governamentais e a outra frente que é a redução das desigualdades, obtidas através da rede de serviços sociais gerados pelo Estado do Bem-Estar.

O Estado do Bem-Estar - *Welfare State* ou estado assistencial - pode ser definido como estado que garante um mínimo de renda, alimentação, saúde, habitação, educação a todos os cidadãos. Desde o fim da II Guerra Mundial, todos os estados industrializados tomaram medidas que estendem a rede dos serviços sociais. Para sustentá-las instituem carga fiscal progressiva e intervém na sustentação do emprego ou da renda dos desempregados, o que aumentou a cota do produto nacional bruto

destinado à despesa pública. As estruturas administrativas voltadas para os serviços sociais tornaram-se cada vez mais complexas e maiores. Em fins da década de 60, as despesas governamentais tendiam a aumentar mais rapidamente que as entradas, provocando a crise fiscal do Estado, instabilidade econômica, inflação, instabilidade social e política.

A crise econômica, que se instaura nos anos 70, fortalece o discurso neoliberal que, na busca de enfrentar a crise de produtividade, competitividade e, por fim, de rentabilidade existente no padrão anterior de desenvolvimento, ou seja “restabelecer as condições propícias para a valorização privada do capital” (Mattos, 1994, p.6), passa a exigir medidas que atinjam o político, o econômico, o social e o ambiental.

A responsabilidade pela recessão mundial, a queda da lucratividade e da competitividade passa a ser, segundo os discursos neoliberais que tomam vulto e agregam simpatizantes, do Estado do Bem-Estar, dado que possibilitou, com a sua crescente intervenção na economia, os altos encargos fiscais, a organização crescente dos trabalhadores e aumento dos direitos sociais, onerando o Estado e a economia do país. O caminho para a retomada do crescimento, enquanto aumento da lucratividade do capital, segundo esses discursos, é incompatível com os níveis salariais e com a carga fiscal requeridos pelo sistema de proteção social obtidos pelos trabalhadores dos países desenvolvidos.

Na versão contemporânea, essa lógica de análise responsabiliza os próprios trabalhadores pelo desemprego, pois, “bastaria que abrissem mão dos direitos adquiridos para que o número de postos de trabalho voltasse a crescer” (Fiori, 1996, p.7). Os mesmos argumentos reaparecem nas sociedades em desenvolvimento, como o Brasil, em que jamais existiram redes de proteção social equiparáveis às dos países desenvolvidos e as contribuições sociais têm participação baixíssima na formação dos preços.

A conjunção dos diversos fatores existentes significou uma redução em termos quantitativos do papel do Estado na economia e uma reorientação dos investimentos estatais, principalmente dos países desenvolvidos, para áreas tecnológicas e militares. O Estado passa a ser gerador de demanda, minimizando os gastos sociais realizados até então. A transformação resulta em uma estrutura ocupacional montada pelo Estado muito mais especializada e enxuta, na “qual se diminui a proteção social quando, precisamente, uma maior proporção da população a necessita” (Castells, 1987, p. 265).

A redução do investimento público e do papel empresarial do Estado significa que, a partir de um determinado momento do processo de reestruturação, o investimento produtivo passa a ser realizado praticamente pelo setor privado. Neste plano, o Estado joga com um papel complementar, principalmente com o propósito de prover infraestrutura.

Emergindo, portanto, da crise de um Estado que era considerado paternalista e de forte cunho intervencionista, a reestruturação capitalista que ocorre nos países desenvolvidos, passa a ser concebida como o modelo de modernidade e seu transplante para os países em desenvolvimento vem acompanhado de um conjunto de políticas “sugeridas”, em que se destaca o discurso da desestatização, como veremos em seguida para o caso do Brasil.

O BRASIL E O PROJETO DE DESENVOLVIMENTO

No Brasil, com a crise que cresce a partir de 1981 e se aprofunda a partir da eleição a Presidente de Fernando Collor em 1989, aumenta o grau de intervenção do Fundo Monetário Internacional - FMI - que passa a pressionar no sentido de ajustes estruturais de base neoliberal.

As receitas para o ajuste estrutural que foram impostas até o momento pelo Banco Mundial e pelo FMI,

Insistem numa solução orientada pela liberalização do mercado, fazendo uso de incentivos às exportações baseadas no aumento da produtividade, na qualidade crescente dos produtos e, portanto, na competitividade a nível mundial, à desvalorização da moeda nacional, da promoção das exportações conjugada à abertura do mercado a mais mercadorias importadas, a privatização das indústrias estatais e do corte do orçamento do setor público. (Rattner, 1993: 186)

O governo Collor cedeu às pressões externas e internas com o objetivo de obter novas ajudas financeiras externas. Conseqüentemente, o neoliberalismo não adquiriu força crescente nos primeiros anos da década de 90, não somente, porque imposto pelos EUA e organismos internacionais mas também, por incentivo de importantes setores empresariais (industriais e agrícolas), classe média e, inclusive, de

parcelas dos trabalhadores brasileiros que apoiaram formalmente as políticas do governo Collor.

Estes setores encantados com o canto de sereia da modernização conservadora, com o discurso ideológico que vislumbrava o fim da história e dos espaços nacionais e o início do reino do consumismo, pensavam poder, enquanto comerciantes e consumidores de quaisquer produtos de um nicho ou de uma ilha de excelência e de produtividade, integrar-se à economia mundial, pouco se importando caso isso gerasse ainda maiores desigualdades, ruptura do tecido social, da democracia ou mesmo da nacionalidade. (Mattoso, 1995: 143).

Após a vitória de Collor de Melo e durante os primeiros anos da década de noventa, somente a estratégia neoliberal⁶ parecia estar presente como alternativa ao esgotamento do padrão de desenvolvimento brasileiro. O projeto e sua divulgação, principalmente via mídia e discursos governamentais, parecia bastante claro,

Se quiséssemos alcançar o Primeiro Mundo (ou a terceira revolução industrial), que nos ajustássemos de forma subordinada aos novos ventos da economia mundial... Com o peso da dívida externa, dependente de fluxos de capital internacional e sem qualquer poder de crescimento autônomo, o ritmo de nosso desenvolvimento nacional voltaria a depender exclusivamente do comportamento das exportações e, portanto, do ritmo e das condições determinadas pelo mercado internacional. (idem, p.142)

As iniciativas no sentido da “modernização e desregulamentação” da economia brasileira e da privatização de empresas estatais de setores estratégicos levaram a tomar medidas anti-populares que diminuíram muito o poder aquisitivo do salário, aumentaram o desemprego, faliram milhões de micros, pequenas e médias empresas e houve o estabelecimento da maior onda de corrupção e desmandos públicos que resultaram no *impeachment* do presidente em dezembro de 1992.

⁶ O neoliberalismo compreende a descentralização do Estado, o desmonte de uma série de serviços e de empresas estatais, a valorização do setor privado, a supremacia do mercado e seus agentes racionais. A reforma do Estado busca reduzir a participação do investimento público no investimento total, ou seja minimizar o papel empresarial do Estado, e limitar as intervenções públicas no mercado.

Não se pode negar que o Brasil transformou-se rapidamente: cerca de 80% da população encontra-se urbanizada, possui uma privilegiada estrutura industrial que a classifica entre as oito maiores economias mundiais. O setor agrícola tem elevado grau de mecanização e suportes técnico, comercial e científico e alguns produtos estão entre os mais exportados em nível mundial. Uma grande rede de infra-estrutura rodoviária corta todo o país e há um moderno sistema de telecomunicações. Ou seja, “O Brasil conta com os indicadores que, neste final de século, definem modernidade” (Buarque, 1993, p.68).

No entanto, enquanto se torna potência econômica os indicadores sociais mostram índices altamente questionáveis do “desenvolvimento”: restam, hoje, 3% da mata atlântica enquanto a amazônia é destruída a um ritmo estimado de 0,7% ao ano. Os incrementos na produtividade e na quantidade da safra agrícola são comemorados independentes da miséria e impactos ambientais que causam.

A política neoliberal resultou em 65 milhões de miseráveis (renda inferior a meio salário mínimo), dos quais 34 milhões são indigentes, destes 55% encontram-se na região sudeste, em particular São Paulo e Rio de Janeiro (PPA, 1995).

O aumento da produtividade do trabalhador foi acompanhado por uma queda brusca da participação do segmento formal na ocupação total, que teve como contrapartida tanto uma maior precariedade das relações de trabalho (aumento do emprego sem carteira assinada) quanto um aumento da importância relativa do emprego autônomo. O desemprego que era de 8,4% em 1987 passa a 14,6% em 1992, o subemprego que era de 2,9% passa a 6,2% (Pedex, 1995).

A maioria das privatizações das empresas estatais resultaram em desemprego. Como exemplos, a Companhia Siderúrgica Nacional eliminou 7,1 mil empregos. Na Acesita houve a redução de 1.832 postos de trabalho. Na Açominas houve corte de 35% do pessoal. Na Usiminas, o quadro passou de 12.480 para 10.944. Para quem ficou, houve casos de ganhos salariais (Folha..., 1994, p.2).

Somente 3% ganham acima de 20 salários mínimos, a renda per capita diminuiu 5,6% na comparação com 1980. O poder de compra dos salários diminuiu 25% entre 1988 e 1992. Em 1986, os 50% mais pobres da área rural recebiam 8,4% da renda, em 1990 os mesmos 50% recebem 7% da renda, enquanto os 5% mais ricos da área rural recebiam 37,6%, em 1990 passaram a receber 39,1%. (PPA, 1996, p.56 a 64)

Outra das conseqüências mais marcantes desse processo é a aceleração brutal do desenvolvimento desigual, caracterizado por concentração-centralização de poder, de recursos materiais-financeiros e de “prestígio” dentro do país. O avanço tecnológico-industrial, com a integração seletiva de certos contingentes da população é acompanhado por um retrocesso nas regiões periféricas e a exclusão de amplos grupos sociais, aos quais é vedado o acesso a emprego, educação e renda estáveis.

Sem abandonar os princípios do neoliberalismo, o PPA-Plano Plurianual do governo de Fernando Henrique Cardoso caminha pelos mesmos trilhos e tem como análises:

A crise do modelo estatizante, intervencionista e substituidor de importações ocorre quando as condições do mercado internacional se alteram no final da década passada e se confunde com a crise de financiamento do próprio setor público brasileiro. (...) o progressivo estrangulamento financeiro do setor público estende-se a suas empresas, de tal forma que ao final da década [de 80] se encontra virtualmente paralisado incapaz de desempenhar funções básicas na área social o de garantir os investimentos necessários à manutenção ou ampliação da infra-estrutura e dos setores cujo monopólio lhe é atribuído.

Apesar das propostas e das medidas adotadas no sentido de mudar o padrão de atuação e de financiamento do Estado ao longo da segunda metade dos anos 80, é apenas a partir dos primeiros anos da década atual que se assiste a uma substituição do modelo econômico então vigente. Desregulamentação, abertura comercial e privatização passam a fazer parte da agenda do país (...)

(...) associada à abertura de um enorme potencial de investimentos em setores até então fechados ao capital privado em geral, e ao capital externo em particular, sinaliza-se um efeito importante: mantidas estas tendências de promover a desregulamentação (por exemplo, via flexibilização dos monopólios estatais ou eliminação da distinção entre empresas nacionais e estrangeiras) e acelerar as privatizações torna-se possível suavizar os ajustes no tempo através de uma contribuição maior da poupança externa. Mas,

é importante frisar, não elimina a necessidade de realizá-los” (...). Portanto, é necessário retomar políticas que assegurem um crescimento mais rápido das exportações, como forma de garantir não apenas a manutenção do nível de atividade econômica mas também a própria continuidade da política de abertura comercial (...) (p.6)

O cenário macroeconômico do PPA assenta-se em dois objetivos: a consolidação da estabilidade e a reorientação do processo de crescimento no sentido de redução da intervenção direta do Estado nas atividades produtivas e de busca de maior produtividade global através de uma inserção mais profunda da economia brasileira nos fluxos de comércio em nível mundial. (p.10)

O PPA estabelece três estratégias que orientarão a ação do Governo no período 1996/99 e que indicam caminhos a serem trilhados pelo País para a conformação de um novo modelo de desenvolvimento. São elas: a Construção de um Estado Moderno e Eficiente; a Redução dos Desequilíbrios Espaciais e Sociais do País; e a Inserção Competitiva e Modernização Produtiva da Economia Brasileira (p.55)

Dentre as estratégias de Construção do Estado Moderno e Eficiente destacam-se:

Descentralização das políticas públicas em parcerias com entes federativos, setor privado e organizações não-governamentais; aceleração do programa de privatização; reformulação e fortalecimento da ação reguladora do Estado, inclusive nos serviços públicos privatizados. (idem, p.56-57)

Quanto à inserção competitiva e modernização produtiva, tem-se:

Modernização e ampliação da infra-estrutura econômica básica; aumento da participação do setor privado em investimentos estratégicos para o desenvolvimento; fortalecimento de setores com potencial de inserção internacional e estímulo ao processo de inovação tecnológica e reestruturação produtiva; modernização das relações trabalhistas. (idem, p.60)

O que se pode concluir é que a proposta do governo, ao colocar a necessidade de privatizar diversos setores estratégicos, inclusive o de

infra-estrutura, modernizar a máquina administrativa, incentivar os investimentos externos diretos em setores de ponta, incentivar a concorrência interna via importação de mercadorias, dentre outras medidas, parece não estar levando em conta as condições internas do país. A aplicação do modelo nas condições que possuímos tende a acentuar as disparidades sociais e regionais já existentes e não é por acaso que estamos assistindo o surgimento de diversos movimentos sociais nas mais diferentes regiões do país.

No entanto, de maneira complementar e contraditória, o aprofundamento da descentralização parece implicar que atores sociais, inclusive institucionais, que tinham pouca ou nenhuma participação social nas decisões passam a ter relativo espaço.

Pode-se dizer que não há somente uma reestruturação produtiva que busca melhor gestão e eficiência econômicas, mas sim que estão ocorrendo mudanças substanciais que caminham para o enquadramento do Brasil enquanto potência ao novo padrão de desenvolvimento que está em curso.

CONCLUSÕES

A visão de que os recursos naturais são ilimitados e de que é necessário crescer rapidamente para se alcançar o desenvolvimento obtido pelos países desenvolvidos levou a economia brasileira a importar o paradigma fordista de produção e a adotar forte intervenção estatal. No entanto, fatores como a crise econômica mundial, a aceleração da dívida externa e inflação interna, a difusão de novo paradigma toyotista e, principalmente, o projeto de desenvolvimento iniciado pelo presidente Collor de Melo e retomado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso de maior inserção no mercado mundial - que tem como fundamento a proposta de reformulação do Estado, a privatização e modernização de setores considerados estratégicos e a flexibilização do trabalho - parecem caracterizar um período de transição para o novo padrão de desenvolvimento e colocar em revisão o modelo adotado até então pelo Brasil.

Por este cenário, pode-se dizer que para o Brasil a proposta de maior inserção no mercado internacional tem como discurso o projeto de modernização de base neoliberal e exige por parte do Estado, nesse primeiro momento, maior intervenção social e política.

A imposição externa e a assimilação conflituosa em nível interno do projeto de modernização da economia brasileira podem, na correlação de forças existentes na sociedade, provocar efeitos completamente diferentes daqueles esperados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTVATER, E. *O preço da riqueza*. São Paulo: Ed.UNESP, 1995.
- BECKER, B. & GOMES, P.C.C. Meio ambiente: matriz do pensamento geográfico. In VIEIRA, P.F. & MAIMON, D. (orgs.). *As ciências sociais e a questão ambiental: rumo à interdisciplinaridade*, João Pessoa: UFPa/NAEA, 1993.
- BECKER, B.K. & EGLER, C.A. *Brasil: uma nova potência regional na economia-mundo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. *PPA - Plano Plurianual 1996-1999* - Brasília, 1995.
- BUARQUE, C. O pensamento em um mundo Terceiro Mundo. In BURSZTYN, M. *Para pensar o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CASTELLS, M. *El nuevo modelo mundial de desarrollo capitalista y el proyecto socialista*. Madrid: [s.n.], 1987. (Documento auxiliar n. 406, mimeo).
- CICCOLELLA, P.J. Desconstrução/reconstrução do território. In: SANTOS, M. *et al.* (orgs.). *Território: globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1994.
- CIMA. *Subsídios técnicos para elaboração do relatório nacional do Brasil para a CNUMAD*. Brasília: [s.n.] 1991. (Versão preliminar).
- CORIAT, B. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHMITZ, H. & CARVALHO, R.Q. (orgs.). *Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- CURBELO, J.L., ALBUQUERQUE, F., MATTOS, C.A. de & CUADRADO, J.R. *Territorios en transformación: análisis y propuestas*. Madrid: FEDER, 1994.
- FIORI, J.L. Condenados da terra. *Folha de São Paulo*, 21 abr. 1996. Caderno Mais.
- FOLHA DE SÃO PAULO, Caderno especial, 29/05/94.
- GATTO, F. Cambio tecnológico neofordista y reorganización productiva. In: LLORENS, F.A. *et al.* *Revolucion tecnologica y reestructuracion productiva: impactos y desafios territoriales*. Santiago do Chile: ILPES/ONU, 1990.
- IANNI, O. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. *Estudos Avançados*, 8(21):147-163, 1994.
- JARAMILLO, S. El impacto de la crisis y la recomposición en la configuración espacial de la industria colombiana, 1980-1988. In CURBELO, J.L. *et al.* *Territorios en transformación: analisis y propuestas*. Madrid: FEDER, 1994.
- KURZ, R. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo à crise da economia mundial*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- LEIS, H.R. Globalização e Democracia: necessidade e oportunidade de um espaço público transnacional. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 10(28):55-69, 1995.
- MATTOS, C.A. Nuevas estrategias empresariales. In: CURBELO, J.L. *et al. Territorios en transformación: analisis y propuestas*, Madrid: FEDER, 1994.
- MATTOSO, J. *A desordem do trabalho*. São Paulo: Scritta, 1995.
- OLIVEIRA JR., M.M. *Mudanças organizacionais e inovações tecnológicas: impactos sobre os padrões de relações de trabalho no porto de Santos*, São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.
- OLIVEIRA JR., M.M. Mudanças organizacionais, inovações tecnológicas e relações de trabalho: um estudo de caso no porto de Santos, *Revista de Administração*, 30(3):12-26, 1995.
- PEDEX. O neoliberalismo: ou o mecanismo para fabricar mais pobre entre os pobres. *Cadernos Divida Externa*, n.3, [s/d], 1995.
- PEREZ, C. *Cambio tecnico, reestructuración competitiva y reforma institucional en los países en desarrollo*, (Documento para discussão n.4), [S.L.]: Banco Mundial, 1989.
- PIRAGIBE, C. Políticas para a indústria eletrônica nos novos países industrializados: lições para o Brasil?. In: SCHMITZ, H. & CARVALHO, R.Q. *Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional*. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- RATTNER, H. A Máquina desemprega o homem. In: RATTNER, H. *Informática e sociedade*, São Paulo: Brasiliense, 1985.
- RATTNER, H. Globalização, pobreza e meio ambiente. In: VIEIRA, P.F. & MAIMON, D. (orgs.) *As ciências sociais e a questão ambiental: rumo à interdisciplinaridade*. João Pessoa: UFPa/NAEA, 1993.
- RELATÓRIO BRUNDTLAND. *Nosso futuro comum*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1991.
- RESTREPO, D. Aspectos espaciales de la reestructuración: descentralización y apertura. In: CURBELO, J.L. *et al. Territorios en transformación: análisis y propuestas*, Madrid: FEDER, 1994.
- SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M. *et al.* (orgs.) *Território: globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1994.
- SASSEN, S. Le complexe urbain et la mondialisation de l'économie. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, (139):55-78, 1994.
- SCHMITZ, H. Small firms and flexible specialization in LDCs. In: OLIVEIRA JR., M.M. *Mudanças organizacionais e inovações tecnológicas: impactos sobre os padrões de relações de trabalho no porto de Santos*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.
- SCHMIDHENY, S. *Mudando o rumo: uma perspectiva empresarial global sobre desenvolvimento e meio ambiente*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1992.

- SCHMITZ, H. Automação microeletrônica e trabalho: a experiência internacional. In: SCHMITZ, H. & CARVALHO, R.Q. *Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional*. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- SCHUTTE, G.R. *Alguma coisa está fora da ordem*: um painel crítico acerca da economia internacional. Centro de Troca de Informações sobre empresas multinacionais. São Paulo: TIE, 1993.
- TAUILLE, J.R. Automação microeletrônica e competitividade: tendências no cenário internacional. In: SCHMITZ, H. & CARVALHO, R.Q. (orgs). *Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- TAUILLE, J.R. Aspectos Sociais da Automação no Brasil. In: BRUNO, L. & SACCARDO, C. (Orgs.) *Organização, trabalho e tecnologia*. São Paulo: Atlas, 1986.
- VALE, G.M.V. Estratégia empresarial, terceirização e parceria. In: OLIVEIRA JR., M.M. *Mudanças organizacionais e inovações tecnológicas: impactos sobre os padrões de relações de trabalho no porto de Santos*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.
- VIEIRA, P.F. Ciências sociais do ambiente no Brasil: subsídios para uma política de fomento. In: VIEIRA, P.F. & MAIMON, D. (orgs.). *As ciências sociais e a questão ambiental: rumo à interdisciplinaridade*. João Pessoa: UFPa/NAEA, 1993.

**ADMINISTRAÇÃO DE SERVIÇO DE APOIO À PESQUISA EM
UNIVERSIDADES E PROGRAMA DE QUALIDADE TOTAL:
ANÁLISE DO CASO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE MARINGÁ E UMA PROPOSTA
DE GERENCIAMENTO**

José Paulo de Souza*

RESUMO. O programa de Qualidade Total é direcionado ao atendimento dos anseios dos clientes internos e externos, manutenção de facilidades para consecução dos objetivos e eficácia na utilização dos recursos. Avaliando-se a questão dentro do contexto universitário, especificamente, nas relações e desenvolvimento da pesquisa, observa-se a existência de barreiras à eficácia dos projetos, onde o serviço de apoio à pesquisa exerce função essencial enquanto agente facilitador. Identificando problemas e anseios do pesquisador, o programa apresenta uma proposta de gerenciamento fundamentada na filosofia da Qualidade Total, de forma que o serviço de apoio promova um ambiente favorável ao desenvolvimento da pesquisa.

Palavras-chave: qualidade total, pesquisa, apoio à pesquisa.

**ADMINISTRATION OF SUPPORT SERVICE TO THE RESEARCH IN
UNIVERSITIES AND TOTAL QUALITY PROGRAM: CASE
STUDY OF UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
AND A PROPOSAL OF MANAGEMENT**

ABSTRACT. The total quality program aims at attending the wishes of internal and external clientele, the maintenance of facilities to reach the proposed objectives and effectiveness in the use of resources. Analysing the question within the university context, specifically in the relationships and development of research, the occurrence of barriers to the effectiveness of projects has been observed. In such projects research support service has an essential function as assistant agent. Identifying the problems and necessities of researchers,

* Departamento de Administração, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondência para José Paulo de Souza.

Data de recebimento: 20/09/96.

Data de aceite: 26/02/97.

management planning based on the philosophy of total quality is proposed so that the support service may build a favourable environment for the development of research.

Key words: total quality, research, research support service.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é decorrente de estudos levados a efeito na área de gestão da qualidade aplicada à atuação do serviço de apoio à pesquisa, existente na Universidade Estadual de Maringá. O seu objetivo foi, dentro do contexto da qualidade, caracterizar necessidades e aspectos que garantam a eficácia deste serviço e a qualidade de sua atuação, através da verificação junto ao seu cliente, dos anseios e expectativas do pesquisador quanto à contribuição necessária ao desenvolvimento de seu projeto de pesquisa. Nesse sentido, buscou-se sua realização identificando características do serviço de apoio, suas qualidades e falhas, bem como formas de aumentar sua eficácia, considerando-se como pressuposto que o ambiente no qual o pesquisador está envolvido apresenta barreiras diversas que dificultam e até inviabilizam a execução satisfatória de um projeto.

Desta forma, o trabalho identificou os seguintes aspectos:

- a questão da qualidade e o programa de Qualidade Total;
- a Qualidade Total nas atividades de pesquisa;
- identificação do grau de satisfação dos pesquisadores da UEM em relação ao serviço de apoio à pesquisa; e
- proposta de gerenciamento.

QUALIDADE: CONSIDERAÇÕES

Estabelecendo um novo relacionamento entre as organizações e a sociedade, a qualidade, que caminhava à margem dos processos e organizações, coloca-se, nos anos 90, como importante fator de competitividade e sobrevivência da organização, relacionada, diretamente, à sua capacidade de atrair e manter clientes.

A expectativa da qualidade tornou-se parte do cotidiano, cujo impacto social não se reflete apenas na oferta de produtos de boa qualidade, mas também na qualidade de relacionamentos, de vida e cultura na empresa, na sociedade e na família, caracterizando-se como uma filosofia voltada ao fortalecimento da capacidade social dos

indivíduos, onde o envolvimento das organizações no processo de influência social é incontestável, estabelecendo, ainda, um vínculo de responsabilidade entre Estado e empresas no desenvolvimento sócio-cultural.

Caracterizada nas organizações como condição de produtividade, competitividade e conseqüentemente sobrevivência, por instalar nestas a capacidade de permanência e excelência de suas práticas, a qualidade atua de forma a comprometer todos os fatores produtivos em insumos voltados à produção de qualidade a satisfação de clientes, externos e internos, estabelecendo filosofias e diretrizes que visam assegurar que fatores técnicos, administrativos, físicos e humanos não afetem a qualidade do produto ou serviço para que estes cumpram com suas funções.

O PROGRAMA DE QUALIDADE TOTAL

A Qualidade Total preocupa-se integralmente com a resposta ideal aos anseios dos clientes internos e externos da organização, buscando despertar a consciência para a real contribuição da qualidade para a melhoria de vida das pessoas. Segundo Martins (1994), a Qualidade Total está relacionada a tudo que uma organização desenvolve para determinar sua reputação junto à comunidade, não estando desta forma restrita a um produto, mas refletindo-se em toda interação, interferência e interdependência de uma organização em relação à sociedade.

Assim, observa-se que a Qualidade Total mais do que um foco individual na qualidade de produtos e serviços, busca uma atuação macrossistêmica envolvendo organização, indivíduos e sociedades, de forma a estabelecer uma relação participativa e promotora de desenvolvimento. O processo participativo é a base e fonte do sucesso do programa, onde o esforço da organização como um todo deve ser direcionado à satisfação total das pessoas de forma contínua.

Nesse contexto, a função gerencial deve assumir um estilo dinâmico-participativo voltado não apenas à condução mas à motivação e promoção da eficácia, onde os recursos humanos figuram como atores principais do processo, e o gerenciamento deve ser voltado à identificação e atendimento às suas necessidades, de forma que essa satisfação aflore para seu cliente externo, caracterizando-se por uma centralização nas pessoas, onde a participação e o envolvimento fixam-se

como condição de desempenho e manutenção do programa e dos propósitos da organização.

Assim, a existência de uma política clara da atuação do gerenciamento junto ao corpo de pessoal da organização, desde o recrutamento até o atendimento aos seus familiares, com programas de educação continuada, treinamentos adequados e direcionados, fortalecimento das interações, dentre outros, constitui-se em instrumento de eficácia de todo o sistema.

QUALIDADE TOTAL NAS ATIVIDADES DE PESQUISA

Tomando como referencial o pesquisador, cliente direto da estrutura institucional para desenvolvimento de projetos, a Qualidade Total deve ser direcionada ao atendimento de seus anseios, à manutenção de facilidades para consecução dos objetivos propostos, e à eficácia na utilização dos recursos necessários.

Cumpra observar que não está sendo debatido neste trabalho a qualidade do resultado, ou a validade dos resultados obtidos com o desenvolvimento do projeto de pesquisa. Observamos que essa qualidade é inerente ao controle do próprio pesquisador, cujo processo de execução precisa apresentar condições válidas para aceitação dos resultados apresentados. Mintzberg (1983) relaciona essa situação de autocontrole à “Professional Bureaucracy”, ou burocracia profissional, onde sua execução se processa por indivíduos qualificados e treinados, cujos trabalhos são dificilmente controlados, e seus executantes exercem considerável controle sobre seu próprio trabalho. A padronização de habilidades e a execução de um trabalho independente, mas próximo do cliente, são, segundo Mintzberg, características marcantes dos trabalhos desses profissionais nas organizações.

Assim, a qualidade deve ser difundida em nível operacional e em nível de desempenho nos projetos. Neste prisma, a cultura da qualidade deve ser levada aos pesquisadores, agentes de desenvolvimento, e a gerência e pessoa de apoio, responsáveis diretos e indiretos pela eficácia do sistema. Suas filosofias e ferramentas devem ser conhecidas e aplicadas em todo o sistema de desenvolvimento de projetos de pesquisa, de forma a proporcionar qualidade na elaboração, desenvolvimento, acompanhamento, utilização de recursos e desempenho de resultados, vislumbrando todos os aspectos vinculados ao desenvolvimento da

pesquisa como: o gerenciamento, o apoio técnico, o apoio operacional, e execução.

O gerenciamento deve estar integrado aos objetivos de sempre propiciar e facilitar o alcance da qualidade de forma competente em todos os níveis, apresentando flexibilidade, rotinas adequadas, controles eficazes, buscando sempre a otimização de recursos, inovação e incremento de projetos e sistemas com qualidade, operando sempre a otimização da infra-estrutura física e de recursos humanos, e deve estar preparada e habilitada para envolver e difundir a qualidade, bem como apresentar as habilidades necessárias ao bom desempenho de suas competências, de forma a conduzir a capacidade de indivíduos e da estrutura à total eficácia em termos de resultados.

Partindo do treinamento, como instrumento base para alcançar a qualidade, o gerenciamento deve promover a qualificação em todos os níveis, de todos os colaboradores da empresa e até da própria gerência enfocando sempre o trabalho em equipe como meio para se conquistar qualidade. “Toda e qualquer pessoa na organização deve entender seu papel ao fazer com que as coisas da qualidade aconteçam” (Crosby, 1990). Um sistema de informações aberto e participativo, onde as informações cheguem e sejam acessíveis a todos, também, será condicionante para esse desenvolvimento, integração e inovação.

Assim, além de dotar a organização de infra-estrutura compatível e adequada, o corpo de colaboradores deve ser apto ao seu manuseio, de forma a obter o máximo de desempenho em sua utilização, e assim contribuir para o crescimento da ciência, geração de produtos inovados e, como consequência, o bem estar da sociedade. “O desafio é ligar as pessoas e a tecnologia, de modo a otimizar tanto o potencial da tecnologia como a contribuição das pessoas” (Roesch, 1994).

Desta forma, todo sistema vinculado à pesquisa, deve estar qualificado ao atendimento das necessidades do pesquisador, propiciando as condições necessárias à elaboração e avaliação de projetos, infra-estrutura operacional para que as barreiras técnicas e burocráticas sejam conhecidas e superadas, suporte para o desenvolvimento dos projetos, instrumentos de transferência e difusão de informações. Nota-se que o programa de Qualidade Total não funciona de forma isolada. Não basta apenas um órgão aderir à sua filosofia e concluir que tem qualidade. Como já definimos, a qualidade está relacionada à organização como um todo e, desta forma, não basta apenas isolá-la e esperar a excelência de seu desempenho.

A PESQUISA NA UEM

A Universidade Estadual de Maringá foi criada em 1970, pelo Decreto Estadual nº 18.109, mas o despertar para o desenvolvimento de projetos de pesquisa ocorreu apenas em 1977 e 1978 com o retorno dos primeiros pós-graduados, dos seus programas, apesar de o Estatuto da Instituição já contemplá-la, formalmente, entre suas atribuições.

Em 1978, em função do surgimento do primeiro projeto, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, através da Resolução 032/78-CEP, aprovou as *Normas para apresentação, aprovação e execução de projetos de pesquisa*. À medida que novos docentes retornavam de seus programas de pós-graduação, novos projetos foram surgindo e, em 1981, foi criada a Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, órgão responsável pelo acompanhamento e gerenciamento dos programas de pesquisa na instituição, mais tarde transformada em Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, objetivando, em função de seu “status” e estrutura, dinamizar e consolidar o programa de pesquisa.

Programas como o de Iniciação Científica, voltado à descoberta e estímulo a novos talentos, dentre o alunado e pequenos programas de suporte às pesquisas em desenvolvimento, fazem, também, parte do programa de consolidação do programa na Instituição.

Atualmente, o desenvolvimento de projetos destinando à busca de novos conhecimentos é regulamentado pela Resolução 027/93-CEP, que aprova as normas para pesquisa na Instituição.

O supracitado regulamento estabelece a forma de apresentação do projeto, identificando quais elementos básicos o mesmo deve conter, os critérios de aprovação, formas de execução, acompanhamento e avaliação.

Um dos critérios adotados, para aprovação das propostas de pesquisa baseia-se na obtenção de pareceres favoráveis de 3 (três) consultores “ad hoc”, pertinentes à área de conhecimento.

Caberá a esses consultores a competência para emitir parecer, também, sobre os relatórios finais de cada projeto. Os referidos pareceres poderão ser dispensados, nos casos em que relatório final for substituído por publicação em revista especializada.

Os pareceres serão substituídos, ainda, nos casos em que os projetos e seus respectivos relatórios forem aprovados por agência de fomento.

Independentemente de pareceres externos e apoio por parte de agências de fomento, todo projeto deverá obter aprovação pelo órgão ao qual o proponente estiver lotado.

Conforme o Manual de Normas e Instruções de Pesquisa, Pós-Graduação e Capacitação Docente da UEM, a política de pesquisa na Universidade busca o estímulo à pesquisa como instrumento para produção de novos conhecimentos.

Segundo o mesmo Manual, o programa de pesquisa, voltado à produção de conhecimento sistematizado, está politicamente orientado à avaliação crítica das principais teorias que foram e estão sendo desenvolvidas em todas as áreas de conhecimento. Cabendo a esta tarefa não só de propor novas hipóteses, como a de modificar hipóteses, aceitas como verdadeiras, de forma a contribuir historicamente para o progresso da ciência.

O órgão na Instituição responsável pelo acompanhamento dos projetos de pesquisa é a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação- PPG, através de uma Divisão de pesquisa, que apresenta as seguintes competências:

- I - orientar e apoiar os pesquisadores na elaboração dos projetos de pesquisa, de acordo com as normas vigentes;*
- II - orientar e apoiar a elaboração, encaminhamento, controle e acompanhamento de projetos de pesquisa que visem captar recursos de fontes financiadoras, públicas ou empresas privadas;*
- III. efetuar o controle e acompanhamento individualizado dos projetos de pesquisa (relatórios e publicações);*
- IV - executar os programas de bolsas de iniciação científica concedidas a acadêmicos da UEM;*
- V - atuar junto a órgãos de apoio visando ao seu aperfeiçoamento e adequação para atendimento das atividades de pesquisa;*
- VI - manter, organizar e atualizar constantemente as informações sobre fontes de recursos para pesquisa;*
- VII - implementar e coordenar planos de concessão de bolsas para pesquisa;*
- VIII - cadastrar e manter atualizadas informações referentes às pesquisas da Instituição;*
- IX - executar o programa de Apoio e Incentivo à Pesquisa, com participação de trabalhos em eventos de natureza científica;*
- X - outras atividades correlatas.*

A divisão apresenta como infra-estrutura humana quatro servidores técnico-administrativos, dois técnicos e dois assistentes administrativos, dos quais 2 (dois) com graduação em Ciências Econômicas, sendo o cargo de chefe da Divisão ocupado por um deles, 1 (um) em Administração e 1 (um) com 2º Grau.

Para desenvolver suas atribuições, a Divisão de Pesquisa mantém atualizados dados e formulários necessários ao cumprimento das exigências formais tanto para apresentação, quanto para encaminhamento às diversas agências, bem como sistemas e rotinas de acompanhamento e orientação interna e externa de projetos.

Mantém, ainda, calendários para tramitação e encaminhamento dos projetos, buscando orientar os pesquisadores na observância de prazos necessários às tramitações e seus regulamentos pertinentes.

Resultantes de suas próprias limitações de infra-estrutura física e humana, e até política, as atividades desenvolvidas atualmente pelo órgão limitam-se a execuções burocráticas de controle, acompanhamento e “ponte” de contato entre algumas agências de fomento, notadamente o CNPq.

Desta forma, a orientação técnica para elaboração de projetos com qualidade e exequibilidade inexistente - apesar da tentativa de se criar uma estrutura específica para isso, denominada Coordenadoria de Projetos, que no decorrer de sua existência (1987 a 1994) pouco acrescentou à área, ficando ao pesquisador a tarefa de buscar dentro dos seus próprios meios, formas e padrões para melhor apresentar suas propostas e objetivos.

Mesmo, em nível de informações ou mesmo controle de informações, a estrutura deixa a desejar, apesar de uma aparente informatização, utiliza-se de softwares desatualizados e ineficazes, apresentando relatórios inconsistentes e deixando dúvidas quanto à exatidão de suas informações, o que prejudica qualquer tentativa de avaliação.

Observa-se que até mesmo o CNPq, principal agência de fomento à pesquisa do País, até hoje não dispõe de informações precisas às instituições quanto à quantidade de pesquisadores beneficiados por seus programas e os projetos a eles vinculados; o que parece caracterizar uma constante no processo de desenvolvimento da ciência.

GRAU DE SATISFAÇÃO DOS PESQUISADORES DA UEM EM RELAÇÃO AO SERVIÇO DE APOIO À PESQUISA

A pesquisa

A pesquisa baseou-se na necessidade de se detectar o nível de satisfação do pesquisador quanto ao serviço de apoio à pesquisa recebido na Universidade Estadual de Maringá, bem como suas expectativas quanto ao funcionamento desse serviço, de forma a obter subsídios para apresentar propostas de atuação do setor com base no programa de qualidade total.

Metodologia**Amostragem**

Inicialmente, a pesquisa foi desenvolvida buscando atingir todos os docentes com projetos de pesquisa cadastrados na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, em 23.05.95, pertencentes ao quadro de carreira da UEM, e que não se encontravam afastados por qualquer motivo, o que envolveu uma população de 477 pesquisadores, sendo realizada no período de junho de 1995 a agosto do mesmo ano, através do envio de um questionário a cada pesquisa.

Os docentes que se dispuseram a colaborar e remeter as informações caracterizaram uma amostragem de 26,62% dos pesquisadores, ou seja, 127 questionários devolvidos, os quais definiram um caráter aleatório e não proposital ou intencional à pesquisa, assegurando maior confiabilidade quanto às respostas apresentadas, tendo em vista a espontaneidade quanto ao seu preenchimento e encaminhamento.

Perfil da Amostra

O dados analisados demonstraram que 51% dos pesquisadores estão na faixa de 31 a 40 anos, e que 43% possuem a titulação de doutor, e, em sua quase totalidade, apresentam dedicação integral às suas atividades na instituição. Quanto ao recebimento de apoio de agências de fomento, 63,0% dos pesquisadores já encaminharam projetos visando captar recursos dessas agências, 36,2% recebem ou receberam bolsa para desenvolvimento de pesquisa, 37,0% receberam ou recebem recursos para desenvolvimento de projetos. Observa-se que 52,5% dos docentes entrevistados apresentam vinculação com grupos de pesquisa, e 66,9% estão vinculados a linhas de pesquisa.

Apresentação e análise de resultados

Dentro da orientação bibliográfica apresentada, buscou-se detectar junto aos pesquisadores posições quanto ao desempenho do setor de

apoio à pesquisa, de forma a avaliar os pontos positivos e desfavoráveis quanto à sua atuação. Analisando o apoio, como um todo, recebido para desenvolvimento de seus projetos, a amostra apresentou uma insatisfação de 75,5% dos pesquisadores, onde a atuação dos setores envolvidos na superação das barreiras para implantação e desenvolvimento de projetos foi considerada por 67,7% dos pesquisadores como fraca.

Em nível de gerenciamento da pesquisa, 61,4% dos pesquisadores avaliaram, também, como insatisfatório seu desempenho, apresentando um descontentamento quanto às normas que regulamentam o desenvolvimento dos projetos em 56% dos entrevistados. Em nível de apoio técnico e administrativo, 59,1% e 65,4% dos docentes, respectivamente, consideram como fraco o apoio recebido. Nota-se que 51,2% dos entrevistados consideraram como insatisfatória a qualificação do pessoal de apoio administrativo que participa no processo de implantação e execução da pesquisa.

A orientação para elaboração dos projetos foi considerada boa por 36,2% e fraca por 47,3% dos pesquisadores, sinalizando como ponto positivo do serviço de apoio à qualidade do pessoal técnico e administrativo de apoio. No que se refere à infra-estrutura física de apoio dos laboratórios para execução dos projetos, a Tabela 1 demonstra um percentual elevado de insatisfação por parte dos docentes quanto ao atual quadro apresentado, repetindo-se esta insatisfação quanto à infra-estrutura de apoio administrativo existente na instituição, conforme evidencia a Tabela 2.

Tabela 1. A infra-estrutura física de apoio aos laboratórios para o desenvolvimento de projetos.

01) Péssimo	19	15,0%
02) Ruim	31	24,4%
03) Razoável	30	23,6%
04) Bom	12	9,4%
05) Excelente	03	2,4%
06) Não sabe	14	11,0%
07) Branco	18	14,2%

Tabela 2. A infra-estrutura física de apoio da estrutura administrativa.

01) Péssimo	07	5,5%
02) Ruim	31	24,4%
03) Razoável	47	37,0%

04) Bom	18	14,2%
05) Excelente	00	0,0%
06) Não sabe	11	8,7%
07) Branco	13	10,2%

O questionário demonstrou, ainda, que 73,2% dos pesquisadores concordam que a instituição deve manter instrumentos de avaliação e acompanhamento de projetos, não atuando simplesmente na centralização de informações sobre esses projetos, mas ser fonte de informações para o desenvolvimento da pesquisa. Observou-se, também, que os pesquisadores esperam da instituição uma atuação eficaz no processo de divulgação dos resultados e trabalhos desenvolvidos, bem como na manutenção de orçamento para apoio aos projetos.

Em nível de política, os pesquisadores consideram que para o desenvolvimento da pesquisa, na instituição, a mesma deve ser voltada ao estímulo da iniciativa e liberdade do docente, devendo os projetos serem direcionados à manutenção de vinculação com a comunidade e economia, atendendo às necessidades do sistema educacional e, principalmente, estimular a integração com projetos multidisciplinares. Quanto à análise dos projetos apresentados, 95,3% dos pesquisadores concordam que os mesmos devem ser avaliados segundo sua qualidade científica e técnica, aprovando também sua análise segundo sua viabilidade econômica, técnica, relevância econômica e estratégica e integração às linhas de pesquisa existentes.

Acerca dos problemas existentes para a execução dos projetos, os entrevistados apontaram a ausência de financiamento como um dos problemas principais para seu desenvolvimento, sendo seguidos de perto pela ausência de fluxos estáveis e previsíveis para captação, ausência de infra-estrutura e equipamentos básicos de laboratórios, inexistência de política adequada, falta de critérios para aprovação de projetos e diluição de recursos.

Quanto às sugestões apresentadas pelos pesquisadores, para melhoria da atuação do setor de serviço de apoio, 22,6% recomendam a criação de apoio técnico para elaboração dos projetos, 15,8% a dotação de infra-estrutura de apoio em nível de serviços, 14,4% esperam uma maior atuação do setor para captação dos recursos e 11,6% esperam uma redução na burocracia existente de forma a facilitar o processo de implantação e execução dos projetos.

A partir dos dados coletados, observamos de maneira geral, uma insatisfação por parte dos pesquisadores quanto à contribuição de serviço de apoio para o desenvolvimento da pesquisa na Universidade Estadual de Maringá. Observa-se uma atuação fraca em nível de apoio técnico e administrativo, bem como de gerenciamento para superação das barreiras, o que aliada à ausência de infra-estrutura apontada pelos entrevistados, imprime um desempenho equivalente, ou seja com baixa produtividade.

Nota-se que a ausência de financiamento para a pesquisa, fluxos de recursos estáveis e previsíveis, bem como ausência de infra-estrutura, em nível de laboratórios e setor administrativo, são apontados pelos entrevistados como responsáveis pelos grandes problemas existentes no desempenho da área, associados à carência de apoio técnico mais efetivo por parte da Instituição.

Verifica-se, ainda, o desejo dos docentes de uma política de pesquisa voltada para o estímulo e liberdade para o seu desenvolvimento a ser efetivado de forma integrada, bem como, pelas sugestões apresentadas por esses profissionais quanto à atuação do órgão, uma carência por uma estrutura preocupada com a superação das barreiras apresentadas e que atue realmente para o seu desempenho, não se caracterizando apenas como um órgão de controle.

Observa-se que 73,2% dos entrevistados concordam com a necessidade de instrumentos de avaliação e acompanhamento dos projetos, o que demonstra uma preocupação com a qualidade e triagem dos projetos desenvolvidos na Instituição. As sugestões apresentadas pelos entrevistados enfatizam o apoio técnico para elaboração de projetos, a manutenção de serviço de apoio, uma atuação efetiva junto às agências de fomento, visando obter recursos e uma infra-estrutura flexível e ágil, ou seja, com menos burocracia, e direcionam e confirmam um fraco desempenho desse setor dentro de sua finalidade e objetivos, caracterizando, em certos casos, como ausência e inexistência de sua função.

SERVIÇO DE APOIO: PROPOSTA DE GERENCIAMENTO

Evidenciando os pontos que interagem com o sistema, e buscando referências e parâmetros que caracterizam e direcionam as atividades da área, todas as informações foram organizadas de forma a convalidar ou explicar ações e orientações inerentes ao estudo.

Buscou-se estabelecer uma orientação baseada em enfoque teórico que pudesse atuar como suporte para o crescimento do serviço de apoio à

pesquisa e que contribuísse para o fortalecimento da pesquisa na Instituição e, conseqüentemente, caracterizasse a promoção de incremento na produtividade da atividade.

Implementada a orientação através de uma pesquisa direta ao docente pesquisador, questionários foram submetidos com o intuito de, não apenas saber e caracterizar, mas detectar e perceber do pesquisador fontes de ações e propostas que pudessem integrar a teoria e promover o delineamento de princípios a serem adotados para atuação do órgão. A partir desta prática, as recomendações foram se apresentado, tendo como suporte, pressupostos, teorias, vontades e opiniões expressas. As propostas iniciais são direcionadas para as definições de diretrizes que possam nortear o processo de implantação do programa de Qualidade Total no serviço de apoio à pesquisa, de forma que a filosofia seja compreendida e estendida a todos os membros, promovendo e iniciando o processo de envolvimento de toda a estrutura no programa.

Assim, as linhas de ação a serem implementadas visam dar o suporte e a orientação inicial para que o trabalho, a ser empreendido, garanta a qualidade do serviço e assegure as condições básicas necessárias ao incremento da produtividade da pesquisa na instituição. Estabelecem, desta forma, as condições e os pressupostos para fluxos e padronizações, políticas e objetivos de toda a estrutura da instituição para implementação e consolidação da qualidade do desenvolvimento da pesquisa.

As ações, a serem implementadas para atuação do serviço de apoio, podem ser sintetizadas, dentro de um contexto institucional, nas seguintes linhas: Gerenciamento voltado para a Qualidade Total, estabelecendo a qualidade como condição para melhoria do sistema, implementando uma Comissão de Avaliação e Integração, tendo como objetivo apresentar sugestões de opções de campos de atuação disponíveis ao pesquisador e integração, visando ao trabalho em equipe ou ao desenvolvimento de projetos integrados, além de atuar de forma analítica junto aos projetos e resultados, objetivando incrementar sua produtividade.

O gerenciamento, a partir de uma vinculação ao programa de Qualidade Total deverá promover a integração de todos os itens vinculados ao processo, de forma a conduzi-lo à consecução dos objetivos de desenvolvimento da pesquisa na organização, propiciando maior produtividade a partir da qualidade (Figura 1), onde a valorização do material humano é essencial e crucial ao desenvolvimento da pesquisa.

Independente de sua origem administrativa ou técnico-científica, o gerente deve ser treinado e preparado de forma a obter o reconhecimento

por parte de todos os envolvidos e consolidar-se como encorajador e estimulador da criatividade, devendo buscar os meios necessários para assegurar qualidade na pesquisa, utilizando-se de toda orientação e ferramentas disponíveis para seu alcance, criando um ambiente organizacional favorável e facilitador à disseminação da filosofia da qualidade, com participação, envolvimento e compromisso de todos os integrantes do processo, não apenas em nível interno como em toda a estrutura da instituição assegurando o desenvolvimento do programa de qualidade institucional;



Figura 1. Proposta de fluxo para incremento da produtividade no sistema de apoio à pesquisa.

O gerenciamento deve agregar uma Comissão de Avaliação e Direcionamento, a Equipe de Apoio Técnico, Sistema de Informação e a Infra-estrutura disponível, de forma a implementar a elaboração dos projetos, assegurando sua qualidade e viabilidade, tendo como suporte o treinamento em nível técnico e administrativo, os quais deverão acompanhar e avaliar todas as etapas do projeto de forma a assegurar a eficácia de sua finalidade (Figura 2).

Este fluxo tem como objetivo assegurar o cumprimento com excelência da finalidade do serviço de apoio à pesquisa, promovendo seu máximo desempenho e o conseqüente desempenho dos projetos,

solidificando uma filosofia de busca contínua da qualidade em todos os níveis organizacionais, gerando satisfação e garantindo a transferência dos conhecimentos a toda a sociedade. As ações aqui representadas podem ser resumidas nas seguintes linhas de trabalho:

- avaliação inicial para detectar pontos fortes e fracos dos processos e sistemática para melhoria contínua;
- política de cultura e educação voltada à constante formação de gerentes e pessoal de apoio técnico e administrativo, tornando-os facilitadores e promotores de desempenho da área;
- adoção de infra-estrutura básica compatível, estabelecendo política de captação de recursos externos para manutenção e atualização da infra-estrutura;
- manter sistema de informações e orientação que dê suporte, agilidade e qualidade a projetos e facilidades a pesquisadores para elaboração de projetos exequíveis e qualificados, onde todo o serviço de apoio deve ter o suporte de um sistema de informações que deverá dispor de dados sobre os projetos existentes, a implantar, linhas de pesquisa e grupos de pesquisas existentes na instituição, bem como os projetos a elas vinculados, fontes de financiamento, prazos e formulários, dados históricos sobre projetos, publicações, visando prestar toda a informação necessária ao pesquisador e técnicos para elaboração de projetos, captação de recursos e promover melhor processo de divulgação de dados e resultados;
- estabelecer uma política estratégica de envolvimento de toda a Instituição no programa, expondo a importância do seu apoio e atuação para consolidação da pesquisa com excelência, e de qualquer outra atividade institucional.

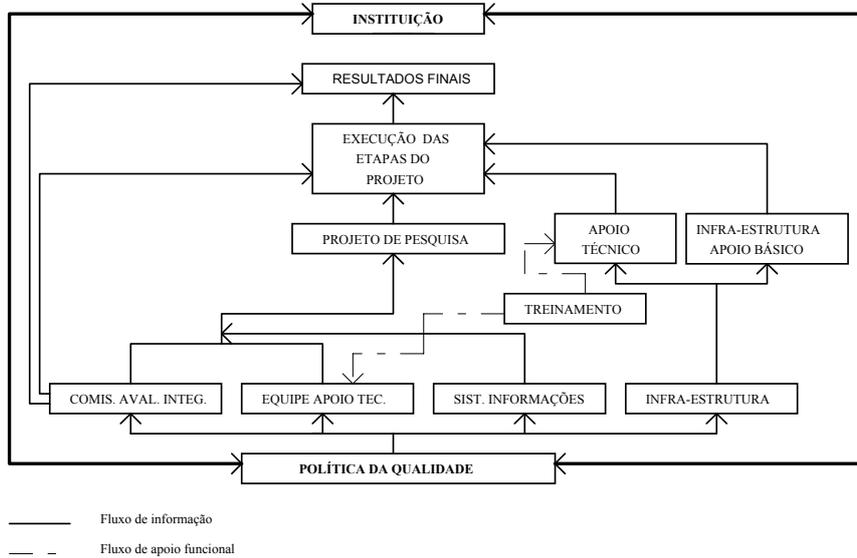


Figura 2. Fluxo para gerenciamento eficaz do serviço de apoio junto à pesquisa.

CONCLUSÃO

Este trabalho procurou, em um primeiro momento, demonstrar a importância do programa de Qualidade Total para melhoria das práticas administrativas e organizacionais como fonte de desenvolvimento e satisfação social, relacionado diretamente a uma instituição voltada à geração e divulgação de conhecimentos, coloca, num segundo momento, os benefícios que o programa poderia propiciar, interagindo com os diversos órgãos, especificamente, no serviço de apoio à pesquisa, propondo formas e práticas administrativas que apresentem perspectivas e suporte para melhoria da área de pesquisa institucional.

A busca de subsídios, que justificam essa prática, levou à necessária consulta ao próprio pesquisador, nosso cliente em enfoque, visando detectar em seu meio, expectativas, anseios e necessidades, de forma a consolidar um caráter direcional aplicativo ao estudo desenvolvido.

As conclusões apresentadas colocam-se como parâmetro inicial, para que ações sejam implementadas dentro de uma orientação positiva, voltada para a qualidade e para a excelência das instituições como um todo. Visando dar à atividade de pesquisa o suporte necessário e a política

eficaz para seu crescimento contínuo, buscou-se, baseada nas linhas da qualidade, uma estrutura de gerenciamento que impulsionasse e direcionasse suas práticas às missões e objetivos estabelecidos.

Apresentou-se, desta forma, a linha central de atuação do serviço de apoio, enquanto responsável pelo suporte e apoio ao pesquisador, para que este desenvolva um espírito promotor de desenvolvimento da pesquisa.

As idéias propostas e os assuntos tratados devem ser aprofundados e seus parâmetros reanalisados de forma a concretizar uma estrutura orientada para a excelência da produtividade institucional, e a conseqüente melhoria de vida de toda a sociedade, onde o envolvimento e engajamento da estrutura como um todo, na busca da qualidade, coloca-se como condição para efetivação e consolidação de sua prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORZANI, W. Problemas atuais de pesquisa e desenvolvimento: formação de recursos humanos para a pesquisa no Brasil. In: MAXIMIANO, A.C.A. *Administração do processo de inovação tecnológica*. São Paulo: Atlas, 1980. Cap. 21, p. 289-294.
- BRANDÃO, M.G.A. & BASTOS, A.V.B. Comprometimento organizacional em uma instituição universitária. *Revista de Administração*, 28(23):50-61, 1993.
- CAMPOS, V.F. *Qualidade total. Padronização de empresas*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1992.
- CONSELHO DOS REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. *Avaliação da universidade; propostas e perspectivas*. Brasília, 1988.
- CROSBY, P.B. *Qualidade-falando sério*. Trad. José Carlos Barbosa dos Santos; revisão técnica Carlos de Mathias Martins. São Paulo: McGraw-Hill, 1990.
- DELLARETTI FILHO, O. & DRUMOND, F.B. *Itens de controle e avaliação de processo*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1992.
- DEMING, W.E. *Qualidade: a revolução da administração*. Rio de Janeiro: Marques-Saraiva, 1990.
- GOODWIN, H.B. Barreiras organizações à inovação. In: MAXIMIANO, A.C.A. *Administração do processo de inovação tecnológica*. São Paulo: Atlas, 1980. Cap. 19, p. 260-273.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO. Guia de fontes de financiamento à ciência e tecnologia. Brasília, 1993.
- ISHIKAWA, K. *Controle de qualidade total: à maneira japonesa*. Rio de Janeiro: Campus, 1993.
- JURAN, J.M. *Juran na liderança pela qualidade*. São Paulo: Pioneira, 1990.

- KRUGLIANSKA, I. Estudo empírico sobre características comportamentais de pesquisadores brasileiros em relação a implantação de sistemas de custos. In: MAXIMIANO, A.C.A. *Administração do processo de inovação tecnológica*. São Paulo: Atlas, 1980. Cap. 24, p. 325-335.
- KWASNICKA, E.L. Planejamento de recursos humanos técnicos na instituição de pesquisa. In: MAXIMIANO, A.C.A. *Administração do processo de inovação tecnológica*. São Paulo: Atlas, 1980. Cap. 22, p. 295-305.
- LEITÃO, M.F.F. Avaliação de desempenho de pessoal técnico em instituições de pesquisa e desenvolvimento. In: MAXIMIANO, A.C.A. *Administração do processo de inovação tecnológica*. São Paulo: Atlas, 1980. Cap. 23, p. 306-324.
- LIMA FILHO, J.L.F., ALVES, M.A.P. & ARAÚJO, E.H.S. Medição de atividades científicas e tecnológicas: uma metodologia na UFRN. In: SIMPÓSIO DE GESTÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA (1994, São Paulo) *Anais... USP*, v.1, p. 159-194.
- LIMA, M.E.A. Programas de qualidade total e seus impactos sobre a qualidade de vida no trabalho. *Revista de Administração*, 29(4):64-72, 1994.
- MARTINS, R.I. *Gereciamento da qualidade*. 1994 [s.l.: s.n.]. Datilografado.
- MAXIMIANO, A.C.A. A função gerencial no processo de inovação tecnológica. In: *Administração do processo de inovação tecnológica*. São Paulo: Atlas, 1980. Cap. 20, p. 274-288.
- MINTZBERG, H. *Structure in fives*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1983.
- MORAIS, J.F.R. *Ciência e tecnologia: introdução metodológica e crítica*. 4.ed. São Paulo: Papirus, 1983.
- OLIVEIRA, J.B.A. *Ilhas de competência: carreiras científicas no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- POPPER, K.R. *A lógica da pesquisa científica*. Trad. Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1972.
- ROESCH, S.M.A. *ISO 9000: caminho para a qualidade total?*. *Revista de Administração*, 29(4):13-21, 1994.
- SBRAGIA, R. Algumas considerações sobre a motivação da administração da pesquisa e desenvolvimento. In: MAXIMIANO, A.C.A. *Administração do processo de inovação tecnológica*. São Paulo: Atlas, 1980. Cap. 18, p. 246-259.
- SCHWARTZMAN, S., KRIEGER, E.M., GALEMBECK, F., GUIMARÃES, E.A. & BERTERO, C.O. Ciência e Tecnologia no Brasil: uma nova política para um mundo global. *Ciência Hoje*, 18(102):09-15, 1994.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1 - NORMAS GERAIS

A **REVISTA UNIMAR** é subdividida em quatro áreas de conhecimento: **Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e da Terra e Ciências Humanas e Sociais.**

1. A **REVISTA UNIMAR** publica artigos **originais** de pesquisa em qualquer área de conhecimento, em português ou em inglês.
2. Os artigos já publicados não serão considerados. Caso o artigo esteja sob consideração em qualquer outra revista científica, o fato deve ser informado pelo autor no ato da entrega.
3. A ortografia e o estilo, bem como os conceitos emitidos, são de responsabilidade do(s) autor(es).
4. Os artigos devem ser acompanhados de uma carta de encaminhamento, constando o endereço do autor responsável, bem como a área de conhecimento em que o artigo se enquadra.
5. Serão fornecidas, gratuitamente, ao autor responsável 20 separatas e um exemplar da revista.
6. Trabalhos de revisão e resenhas, quando bem elaborados e de grande interesse atual, poderão ser apresentados para julgamento.

2 - NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS

1. Os artigos devem ser digitados em espaço duplo, papel tamanho A4 (210mm x 297mm), e vir acompanhados de um disquete digitado em *Word for Windows* (versão 2.0 ou posterior). O artigo não deve exceder a 20 páginas, incluindo tabelas, gráficos, figuras e referências bibliográficas.
2. O texto deverá ter, preferencialmente, a seguinte estrutura: **introdução, desenvolvimento (materiais e métodos, resultados, discussão) e referências bibliográficas.**
3. O título, com no máximo 20 palavras, em português e em inglês, deve ser preciso e informativo.
4. Fornecer um título abreviado do artigo, com no máximo seis palavras.
5. Fornecer o nome completo dos autores e respectivos endereços. Usar símbolos diferentes para distinguir autores de diferentes instituições. Os

endereços devem vir em nota de rodapé, na primeira página. Indicar o autor responsável pelo recebimento de correspondências.

6. Os artigos deverão conter um resumo, com no máximo 150 palavras, em português e em inglês.
7. Palavras-chave (no máximo 6), em português e em inglês, retiradas do texto, devem ser apresentadas em ordem alfabética, após os resumos.
8. As ilustrações, quadros e tabelas, numeradas em algarismo arábico, com suas respectivas legendas devem vir em folhas separadas, porém inseridas no texto. Gráficos devem ser apresentados em disquete. Caso não seja possível, deverão ser desenhados com tinta preta em papel vegetal. Fotografias devem ser apresentadas em papel brilhante, em branco e preto. Ilustrações como figuras e gráficos, devem apresentar dimensões não superiores a 11,5cm de largura por 17,0cm de altura, incluindo a legenda, ou o dobro destas dimensões.
9. As citações literais no texto devem ser feitas pelo sobrenome do autor (em letras minúsculas), seguido do ano de publicação e página (Silva, 1981:36). Quando se refere a idéias de autores, coloca-se o sobrenome do autor (em letras minúsculas), seguido do ano de publicação (Ferreira, 1985). Quando houver dois autores, os nomes devem ser separados por “e”. Quando houver três ou mais autores, deve-se citar o primeiro autor seguido de *et al.*
10. As referências bibliográficas devem ser apresentadas em ordem alfabética e conter todos os dados necessários à sua identificação, conforme os exemplos abaixo:

Livro

SCHMIDT, G.D. *Handbook of Tapeworm Identification*. Florida: CRC Press, 1986.

Capítulo de Livro

RHOADES, M.M. Studies on the cytological basis of crossing over. In: PEACOCK, D.J. & BROCK, R.D. (ed.). *Replication and Recombination of Genetic Material*. Canberra: Australian Academy of Science, 1968. p. 229-241.

Dissertação/Tese

ACOSTA-ESPINOZA, J. *Variabilidade e associações genéticas entre caracteres de mandioca (Manihot esculenta Crantz) combinando policruzamentos e propagação vegetativa*. Piracicaba, 1984. Tese (Doutorado em Genética e Melhoramento de Plantas) - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Universidade de São Paulo.

Artigos de Revista

RHOADES, M.M. & DEMPSEY, E. On the mechanism of chromatin loss induced by B chromosome. *Genetics*, 71(1):73-96, 1970.

BOTELHO, C., BARBOSA, L.S.G., SILVA, M.D. & MEIRELLES, S.M.P. Fluxo migratório de casos de malária em Cuiabá/MT, 1986. *Rev. Inst. Med. Trop.*, 30(2):212-220, 1988.

Anais de Congresso

SANTOS, H.P. dos & LHAMBY, J.C.B. Competição de cultivares de beterraba açucareira e forrageira (*Beta vulgaris* L.) em 1983. In: REUNIÃO TÉCNICA ANUAL DA BETERRABA AÇUCAREIRA, 3, 1984, Pelotas. *Anais...* Pelotas: EMBRAPA-UEPAE, 1985. p. 11-18.

Artigos de Jornais

COUTINHO, W. O paço da cidade retorna ao seu brilho barroco. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 6 mar. 1985. Caderno B, p. 6.

MINISTÉRIO proíbe fabricação e uso de agrotóxico à base de organoclorados. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 3 set. 1985. p. 25.

Revista
UNIMAR
Ciências Humanas e Sociais
Revista UNIMAR, Maringá 19(1)/97

SUMÁRIO

LETRAS

<i>Terry Caesar. 'That watery, dizzying dialectic': Brazil in and out of American literature ...</i>	1-24
<i>Thomas Bonnici. The trope of displacement in Ben Okri's short stories</i>	25-39
<i>Lúcia Osana Zolin. A condição social da mulher brasileira e seu modo de representação na literatura: do século XIX ao XX.....</i>	41-59
<i>Alice Áurea Penteadó Martha. O bovarismo em Lima Barreto</i>	61-70
<i>Bernadete Zucco e Marlene Maria Ogliari. A força persuasiva do slogan</i>	71-84
<i>Odilair Ribeiro Kozan da Silva. O espaço para a formação do leitor crítico.....</i>	85-109
<i>Renilson José Menegassi. A influência do interlocutor na produção de textos.....</i>	111-125
<i>Renilson José Menegassi. Gíria: linguagem especial de um grupo social.....</i>	127-140
<i>Adalberto de Oliveira Souza. A crítica genética.....</i>	141-152

EDUCAÇÃO

<i>Neide Arrias Bittencourt. Parceria em educação: em busca de soluções para o estágio supervisionado</i>	153-166
<i>Solange Franci Raimundo Yaegashi. Construtivismo e alfabetização: algumas considerações</i>	167-180
<i>Aparecida Marcianinha Pinto. O ensino da arte e do desenho no Brasil</i>	181-198
<i>Edmilson Wantuil Freitas de Souza. Escola de qualidade: o controle social através do discurso liberal</i>	199-213
<i>Fátima Maria Neves. A utilização do cinema enquanto recurso pedagógico: algumas considerações</i>	215-225

(Continua...)

(Continua...)

<i>Edmilson Wantuil Freitas de Souza. As raízes históricas do sujeito psicológico na tragédia euripidiana</i>	227-244
<i>Jorge Ulises Guerra Villalobos. Olarias em Rio Claro (SP): uma visita aos oleiros</i>	245-268
<i>Marlene Gesualdo Cavalli e Lenamar Fiorese Vieira. Estudo da lateralidade em pré-escolares de 4 a 6 anos da Escola Benedito de Souza da Rede Municipal de Ensino de Maringá-PR</i>	269-279

FILOSOFIA

<i>Marcelo Fabri. Edmund Husserl e a busca da verdade: notas sobre as <i>Investigações lógicas</i></i>	281-298
<i>Ademar Heemann. A valoração ética sob um novo olhar</i>	299-309

HISTÓRIA

<i>José Flávio Pereira. José da Silva Lisboa: um economista político controvertido, mas esquecido</i>	311-331
<i>Sezinando Luiz Menezes. O Padre Antônio Vieira e a luta pela transformação da sociedade portuguesa no século XVII: a tributação, a guerra, a ciência e o papel social da nobreza....</i>	333-350
<i>Itamar Flávio da Silveira. Algumas considerações sobre a gênese do pensamento anti-liberal</i>	351-365

ECONOMIA

<i>Amália Maria Goldberg Godoy e Leônidas Geraldo Ehlert. O novo padrão de desenvolvimento e o projeto brasileiro</i>	367-389
---	---------

ADMINISTRAÇÃO

<i>José Paulo de Souza. Administração de serviço de apoio à pesquisa em universidades e programa de qualidade total: análise do caso da Universidade Estadual de Maringá e uma proposta de gerenciamento</i>	391-408
--	---------