

Revista

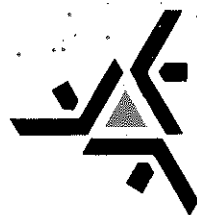
unimar

Ciências Humanas e Sociais

ÓRGÃO OFICIAL
DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL
DE MARINGÁ

ISSN 0100-9354

MARINGÁ
PARANÁ



VOLUME 18
NÚMERO 1
MARÇO 96

Revista
UNIMAR

Ciências Humanas e Sociais

Órgão Oficial da Universidade Estadual de Maringá

ISSN 0100-9354

Revista UNIMAR, Maringá 18(1)/96

SUMÁRIO

LETRAS

- Alice Áurea Penteado Martha. O outro lado da ilha: ritos de passagem.* 1-19
- Apóstolo T. Nicolacópulos e Bernadete Zucco. Teoria da correferencialidade em recortes discursivos do português (I): considerações teóricas.* 21-28
- Apóstolo T. Nicolacópulos e Bernadete Zucco. Teoria da correferencialidade em recortes discursivos do português (II).* 29-46
- Lúcia Osana Zolin. "Missa do galo": a dissimulação necessária.* 47-60
- Mirian Hisae Yaegashi Zappone. Narrativas infanto-juvenis: a leitura como forma de emancipação.* 61-84
- Oliver Friggieri. Maltese literature under the knights of St. John (1530-1798).* 85-98
- Thomas Bonnici. Demonização do novo mundo em *The Tempest*, de Shakespeare, e em *Na festa de São Lourenço*, de Anchieta.* 99-106

EDUCAÇÃO

- Analete Regina Schelbauer. Da instrução à educação.* 107-120
- Fábio Amodêo Lansac-Tôha, Evanilde Benedito-Cecílio, Maria Júlia Corazza-Nunes e Maria Aparecida Sert. Formação dos professores de Ciências e/ou Biologia de seis Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.* 121-136
- Maria Júlia Corazza-Nunes, Fábio Amodêo Lansac-Tôha, Evanilde Benedito-Cecílio e Maria Aparecida Sert. Curso noturno de Ciências Biológicas na UEM: interesse e dificuldades dos estudantes de 2º grau.* 137-148

<i>Henrique M. Silva. A questão da fronteira na historiografia americana.</i>	149-162
<i>Hélio Roque Hartmann. Bacon: concepção e articulação do conhecimento.</i>	163-185
<i>Hélio Roque Hartmann. Dewey: a democracia sem descanso.</i>	187-209
<i>Luzia Marta Bellini e Bárbara P. Ferreira. A construção do conceito de espaço em crianças no estágio pré-operacional: um estudo exploratório.</i>	211-221

HISTÓRIA

<i>Sezinando Luiz Menezes. Considerações sobre as concepções de dinheiro no século XVII português.</i>	223-235
---	---------

Revista UNIMAR
Ciências Humanas e Sociais
Órgão Oficial da Universidade Estadual de Maringá
Volume 18 (1)/1996

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^a Alice Áurea Penteado Martha

.Prof. Ângelo Antônio Agostinho

.Prof. Antônio Carlos Bento

.Prof. Erivelto Goulart

.Prof. Errol Alva Carvers Forde

.Prof^a Itana Maria de Souza Gimenes

.Prof. Lauro Daniel Vargas Mendez

.Prof^a Maria Suely Pagliarini

.Prof^a Tereza Cristina Rocha Moreira de Oliveira

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:

.Marcos Cipriano da Silva

.Juliano Rodrigues Lopes

REVISÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E INGLESA:

.Prof. Silvestre Rudolfo Böing

.Prof^a Márcia Lorca Ventura

.Prof^a Deonízia Zimovski Germani

.Prof^a Marilurdes Zanini

.Prof. Antônio Augusto de Assis

.Prof. Leonildo Carnevalli

.Prof. José Hiran Sallée

.Prof^a Edna Castilho Peres

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)226-2727 - Ramal 253

E-mail: PPG@BRFUEM.BITINET

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(Suplemento 1),
1994; 16(Suplemento 2), 1994; 16(1), 1994; 16(2), 1994;
16(3), 1994; 16(Suplemento 3), 1994; 17(1), 1995; 17(2),
1995; 17(3), 1995.

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'Amerique Latine, Centro de Información Científica y Humanística, Aquatic Sciences and Fisheries Abstracts, Periódica, International Medieval Bibliography, Biosis (U.K.), Zoological Record, Ulrich's International Periodicals Directory, Sociological Abstracts, Linguistics & Language Behavior Abstracts e TROPAG (Royal Tropical Institute).

O OUTRO LADO DA ILHA: RITOS DE PASSAGEM

Alice Áurea Penteado Martha*

RESUMO. O presente artigo analisa, inicialmente, a recepção do livro *O outro lado da ilha*, de José Mavíael Monteiro, por leitores de 7^a e 8^a. Séries do primeiro grau. Em seguida, levanta os elementos que, amarrados pela aventura e pela fantasia, tornam a narrativa tão do agrado dos adolescentes. Discute, finalmente, a proposta de leitura veiculada no encarte denominado *Suplemento de leitura*, que acompanha o livro em questão.

Palavras-chave: literatura brasileira, leitura, metodologia de ensino, narrativa juvenil.

"O OUTRO LADO DA ILHA": RITS OF PASSAGE

ABSTRACT. The reception by 7th and 8th grades readers of the book "O outro lado da ilha (The other side of the island) by José Maciel Monteiro is provided. Narrative elements intertwined by adventure and fantasy factors (so dear to young people) are analysed. A discussion is forwarded on the Reader's Supplement (given at the end of the book), whose purpose is to establish a reading plan of the book.

Key words: Brazilian literature, reading, methodology in teaching, narratives for young people.

A RECEPÇÃO DO TEXTO

O livro *O outro lado da ilha*, de José Mavíael Monteiro, foi lido por três entrevistados pelo projeto *Narrativas juvenis na 7^a e 8^a. séries do 1^o grau: abordagens de leitura e bibliografia comentada*, que recolheu impressões de leitura de alunos de 7^a e 8^a. séries de uma escola pública de Assis, no Estado de São Paulo. Tendo como metodologia de base a proposta de Hans Kügler em *O ensino da literatura hoje - por quê e*

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

Correspondência para Alice Áurea Penteado Martha.

Data de recebimento: 09/11/95.

Data de aceite: 27/02/96.

como?, Herder, 1978, a pesquisa observou a "leitura primária" dos entrevistados, que potencializa o momento do prazer no ato de ler.¹

O roteiro de questionário para entrevistas aos leitores, denominado *Modalidade I*, contém perguntas que conduzem ao momento inicial do trabalho de leitura apresentado pelo educador alemão. De um modo geral, levantam aspectos afetivos e pessoais da leitura, tais como a formação da ilusão, o processo de deslocamento e condensação do texto, bem como a articulação dos significados. As respostas às questões propostas para a observação da "leitura primária" revelam um requisito importante em favor do livro abordado: os três entrevistados se mostram satisfeitos com a leitura, apontando a aventura, o mistério que o livro já traz estampados no título - *O outro lado da ilha* - como responsáveis pelo prazer no ato de ler.

Marcelo (13 anos, 8ª série):

Eu gostei porque é um livro de aventura né... e... pelo nome eu também gostei muito. (...) Porque o livro é curto eu não escolhi não, mas eu escolhi mais por causa do nome. (...) Eu pensei que o outro lado da ilha tinha um mistério.

Cristina (14 anos, 7ª série):

Eu gostei muito. Adorei.(...) Ah... assim, é bastante aventura e eu já gosto disso. E... ah... ah... tem os lugares onde se passa a história. Eu gosto. Eu comecei a gostar assim: pelo nome do livro e depois foi indo eu gostei.

Yasue (14 anos, 7ª série):

Ah, por causa que eu gostei de ler, é de aventura.(...) Chamou (a atenção). O título, a capa, o nome até.

Uma leitura do questionário sócio-econômico-cultural aplicado aos entrevistados auxilia na compreensão das respostas obtidas. Yasue e Cristina, no dia-a-dia, ajudam nas tarefas domésticas e, em suas horas de folga, também não exercem atividades muito atraentes. No entanto,

¹ Embora o número de entrevistados não seja relevante para uma análise sociológica e/ou pedagógica da recepção do texto, as observações sobre os questionários foram mantidas no corpo do artigo, para que o leitor possa acompanhar os passos do roteiro de leitura proposto por Hans Kügler.

quando indagadas sobre o que gostariam de fazer em seu tempo livre, ambas demonstraram desejo de liberdade e de aventuras, o que pode significar a insatisfação pelo tipo de vida que levam, em vista da rotina e da ausência da fantasia.

Yasue (14 anos, 7ª série):

Eu queria voar de avião, ir a outros países.

Cristina (14 anos, 7ª série):

Eu queria sair sem ter hora prá chegar em casa; minha mãe deixar namorar; gostaria de ganhar uma moto CB 400.

Retomando o questionário da *Modalidade I* de entrevista, observa-se que as questões levantam, assistemáticamente, elementos da narrativa como enredo, personagens, linguagem, narrador e espaço, sem que o leitor se sinta constrangido ou mesmo amedrontado diante de uma "cobrança" de leitura convencional, sempre presente na sala de aula. No caso das personagens, as leitoras do sexo feminino elegeram como "personagem mais interessante" Cirilo e Jean Clautel, ambas adultas. O primeiro, porque *faz tudo certo, esclarece, organiza a história*. A leitora, no entanto, percebeu a diferença entre essa personagem e o narrador, por que quando lhe foi perguntado se era ele quem contava a história, respondeu negativamente. Quanto a Jean, a entrevistada não soube dizer porque escolhera o francês como personagem mais interessante: *Ele já era meio assim, mas ele tava perdido naquela ilha*. Ambas escolhem personagens tidas como autoridades naturalistas, com *status* de cientistas e intelectuais e se responsabilizam pelas explicações de todos os acontecimentos estranhos e inusitados da narrativa². O garoto, por sua vez, elegeu Ivan (a personagem adolescente), porque ele "tinha muita curiosidade em saber o que acontecia na ilha, conhecer cada parte da ilha..." Nesse caso, a escolha, naturalmente, se deve à empatia, à interação entre leitor e personagem, ambos da mesma faixa etária.

Outra questão sobre personagens e que demonstra maior nível de interação entre a criatura ficcional e o leitor é a que indaga com qual personagem o entrevistado se sente mais parecido, ou de qual delas ele gostaria de se tornar amigo. O leitor do sexo masculino escolheu "tio

² Como o questionário não era específico para a obra, fica difícil especular sobre os motivos de tal escolha. Entretanto, em ocasiões semelhantes, o professor pode aprofundar as indagações sobre as preferências dos leitores.

Cirilo, porque ele é um homem que sabe muito das coisas". As meninas escolheram figuras femininas:

Cristina (14 anos, 7ª série):

Bom, eu falo como eles são porque eu não lembro o nome de nenhum, tá? Ah, eu... é uma mocinha. Ela tem, acho... devia ter mais ou menos a minha idade. Pelo que falava dela assim na história, ela é bastante legal.

Yasue (14 anos, 7ª série):

Quem seria? Deixa eu ver. A Leda. (...) Na história? Ela é uma menininha assim pequenininha...

As perguntas dos entrevistadores levam ainda à observação da linguagem e do enredo, sem que, em nenhum momento, sejam formuladas questões como: quem é o narrador?; quem é a personagem principal?; quais as características físicas e/ou psicológicas de tal personagem?; quais as características da linguagem do texto? É possível, porém, pelas respostas dos entrevistados, colher informações sobre esses elementos estruturais da narrativa. Quanto ao final da história, por exemplo, Marcelo (8ª série, 13 anos) responde que não gostou porque faltou, segundo ele, a confraternização do grupo:

Ah, eu não gostei muito por causa que eles compraram o jornal né e depois ficaram lendo. (...) Eu gostaria que acabasse com todos se abraçando, alegres por ter saído da ilha né.

Para as meninas, entretanto, o final da história não deve ser mudado; ambas gostaram dele, comprovando o prazer que sentem pela aventura. Cristina (14 anos, 7ª série) parece compreender, mesmo sem ter consciência disso, o significado mais profundo da narrativa:

Gostei. É...eles acabam é... descobrindo, né, o outro lado, né? Passam lá e descobrem todos os mistérios e voltam.

O que se pode concluir da leitura dos questionários dos três informantes que leram *O outro lado da ilha* é que se trata de um livro que agrada aos adolescentes, principalmente em razão de seu enredo de aventuras, de seus personagens que, de modo geral, criam laços de simpatia com os leitores, bem como pelo espaço misterioso e provocativo onde ocorre a ação no mundo narrado.

EM BUSCA DO OUTRO LADO

O outro lado da ilha narra as aventuras de um grupo familiar em férias na Ilha da Cacaia: Róbson, a esposa Débora e o filho Ivan; Cirilo, irmão de Débora; as irmãs Leda e Lia, sobrinhas de Débora e Cirilo. Jean Clautel é um naturalista que pesquisa os seres da Ilha da Cacaia, sem que ninguém saiba de sua presença no lugar. O grupo, liderado por Cirilo, chega ao local conhecido apenas por ele, que ali estivera para estudar os movimentos das andorinhas-do-mar. A princípio, as personagens não enfrentam dificuldades, uma vez que permanecem apenas no lado aprazível da ilha. Curiosos, percorrem todos os pontos desse lado de Cacaia, no que são assessorados por Cirilo, que os entretém com informações sobre pássaros, animais e acidentes geográficos do local. O grupo, no entanto, instigado pelo naturalista, procura uma passagem para o outro lado, caracterizado desde o início da narrativa como inóspito e agreste. Aberta a passagem, começam os problemas: surgem pássaros mortos e semidevorados, o que indica a existência de animais ferozes na ilha. Durante uma tormenta que desaba durante a noite, acontecem os ataques à casa e o grupo reconhece os estranhos autores: caranguejos gigantes. Depois de muitas peripécias e aventuras que transformam Ivan em herói da narrativa, o grupo é resgatado por um barco da marinha e retorna ao continente, encerrando a fabulosa aventura.

Como se vê, trata-se de uma história com muitos atrativos para o leitor adolescente. Recursos de *best-seller* como mistério e aventura, um pouco de ficção científica, pequenas doses de humor e pinceladas suaves de romance, com o namoro entre Ivan e Lia, podem ser inicialmente responsabilizados pela aceitação do livro entre os leitores juvenis. Resta observar como, concretamente, tais componentes se organizam e contaminam a estrutura da narrativa de modo a promover a interação entre leitor e texto. Nesse sentido, a análise de *O outro lado da ilha* se consumará pelo exame dos elementos que compõem a narrativa, notadamente aqueles que mais despertaram a atenção dos entrevistados: *personagens, enredo e espaço*. Como, entretanto, os elementos do texto se relacionam harmonicamente, configurando uma dinâmica interna, outros aspectos serão considerados nesta leitura, tais como: *narrador, linguagem e tempo*, principalmente. Buscaremos, assim, o outro lado do texto, atraente e misterioso em suas formas de manifestação literária, embora a obra manifeste alguns clichês veiculados pela indústria cultural, como o cientista maluco, uma experiência mais fantasiosa que

científica, bem como o grupo de viajantes nela envolvidos, composto de adultos e adolescentes.

É preciso ainda considerar o papel do leitor, pois, segundo Umberto Eco, um texto necessita de alguém que preencha seus espaços em branco, tomando a iniciativa de interpretação. Isto significa que, ao gerar um texto plurívoco como o literário, o emissor prevê a cooperação do leitor. Para obter essa cooperação, o autor deve fazer com que "cada termo, cada modo de falar, cada referência enciclopédica sejam aqueles que, previsivelmente, o seu leitor possa compreender." (Eco, 1983, p.60)

Estudando os elementos da narrativa, observa-se que o narrador não participa dos eventos que narra. Vê de uma posição externa os acontecimentos e os transmite ao seu leitor, embora repetidas vezes narre também aquilo que suas criaturas vêem, concedendo-lhes, inclusive, a voz no texto. A mudança de nível, tanto de voz como de visão, pressupõe um narrador que faz uso da pluralidade de vozes e visões: ora os fatos são narrados sob a ótica dos adultos: Cirilo, Róbson, Débora e Jean Clautel; ora pela perspectiva da criança e/ou adolescente: Ivan, Leda e Lia. Esse movimento constrói um texto mais aberto e emancipador, que concede autoridade também à voz dos menores no mundo narrado, abrindo espaços para que os jovens se possam reconhecer nas idéias, sentimentos e opiniões das personagens. É o caso, por exemplo, de Ivan que, focalizado pelo narrador, expõe emoções como medo e primeiro amor:

Estendido na cama, Ivan olhava uma réstia de lua através do vidro da janela, pensando na menina que a princípio lhe parecera um estorvo nos passeios e agora não saía de seu pensamento. Começou a relembrar desde os primeiros dias, a quase indiferença com a prima, as primeiras conversas a sós, os primeiros risos por coisa nenhuma, as pequenas descobertas de qualquer coisa da ilha, a falta que ela fazia quando não estava por perto. Bem que seria ótimo se ela os acompanhasse amanhã ao lado oculto. E se houvesse algo de perigoso lá? Se, de repente, saísse de trás de uma pedra daquelas um animal desconhecido? Um bicho pré-histórico... ou até mesmo aquelas cabras transformadas em monstros que viessem em tropel para cima deles... (Monteiro, 1990, p.31)

O movimento de visão do narrador é significativo, porque promove profunda interação entre personagens e leitor. Ao passar da focalização externa à interna, permite que as emoções de Ivan venham à tona através do discurso indireto-livre, propiciando ao leitor uma entrada mais fácil no texto na medida em que se aproxima mais das sensações da personagem: o medo e o amor.

Toda vez que o leitor reconhece na vivência das personagens seus problemas cotidianos, tratados com respeito e valorizados principalmente, ele penetra com mais prazer no mundo narrado, buscando respostas para suas angústias às vezes pouco compreendidas no mundo real. Esta talvez seja a maior contribuição de um narrador ao seu leitor: permitir sua entrada no mundo ficcional para que, ao retornar à realidade, ele consiga perceber melhor o papel que desempenha no espaço em que vive.

Uma das formas de interação entre texto e leitor é sem dúvida a linguagem, ou seja, a forma como o narrador se vale da língua que partilha com seu leitor. A sedução do receptor é fundamental para o emissor. Como seduzir o leitor adolescente, já seduzido pela linguagem da televisão, dos quadrinhos e dos videogames? Em *O outro lado da ilha*, a questão da linguagem atraente foi resolvida pelo privilégio da oralidade, seja na fala das personagens, seja mesmo na voz do narrador. Sem surpresas, fácil e atraente, convida o leitor a conhecer os mistérios da ilha que, certamente, não vão se complicar com intrincadas construções vernáculas. Mistério e aventura materializam-se no enredo, não na linguagem, que se mostra acessível ao leitor.

NA TRILHA DO MISTÉRIO

O mistério que envolve a trama e que tanto prazer causa aos leitores pode ser pinçado no título da narrativa, tanto pelo substantivo "ilha" que evoca refúgio, surpresas e isolamento, como pelo emprego do pronome "outro", precedido do artigo definido "o". Desde o título o leitor penetra no texto esperando pelas novidades e aventuras que esse outro lado possa apresentar. Mas, como o espaço narrativo se caracteriza pela indeterminação, notadamente no que se refere à localização geográfica - "rochedo vulcânico perdido no meio do oceano" -, é mantido nos limites do imaginário, o que certamente aguça a fantasia e a criatividade do leitor, uma vez que a localização da ilha fica por conta e risco de suas vivências.

A divisão de capítulos da narrativa funciona como um forte sinal de suspense, destinado a enfatizar os elementos da trama que a tornam atraente aos leitores. Dividida em 25 capítulos, mostra nessa divisão o conflito que a estrutura: o início de equilíbrio e tranquilidade é narrado em capítulos como *A ilha* e *A descoberta da ilha*; com o capítulo *Passagem para o outro lado*, observa-se a ruptura desse quadro inicial. Gradativamente,³ a narrativa sofre os efeitos da aventura e do mistério em sua trama e os capítulos impregnados desses elementos se sucedem: *Medo na noite*, *O "outro lado"*, *Mistério na noite*, *Sangue*, *Noite de horror*. Nesses momentos, personagens e leitores, conduzidos pelos acontecimentos adversos, não atuam. A partir do IX capítulo, no entanto, denominado *Uma decisão*, as personagens passam a agir, com o propósito de retomar o equilíbrio ideal do início da narrativa. Sem dúvida, trata-se do momento mais forte do texto, uma vez que forças antagônicas promovem o embate. De um lado, o mistério, o medo e a morte; de outro, a decisão, a coragem e a luta pela vida empreendida pelas personagens. A tensão se espalha por 14 capítulos e, finalmente, nos três últimos- *A revelação*, *Manhã*, *O último* - as personagens conseguem a retomada do equilíbrio final da narrativa.

No primeiro bloco, personagens, tempo e espaço surgem em perfeita harmonia; o grupo permanece no lado habitável e paradisíaco da ilha, nomeando seus acidentes geográficos: Praia dos Caranguejos; Baía das Gaivotas; Cabo das Tormentas; Ponta da Baleia; Pedra Grande, entre outros, embora a divisão da ilha tenha sido observada por Cirilo:

(...) *Esta ilha, aliás, é curiosa. Ela é dividida em duas partes por uma crista de rocha que forma uma verdadeira muralha. De um lado existe uma baía, uma praia, local habitável, onde vamos ficar. Porém, o outro lado da ilha é um completo mistério* (Monteiro, 1990, p.10).

De um lado, o paraíso de uma praia com coqueiros, uma mata, uma casa; de outro "um escuro amontoado de rochas, nuas e feias, batidas pelo mar revolto." (p.12) Como eles desembarcam no lado habitável da ilha, as primeiras impressões desagradáveis desaparecem e o entusiasmo e a alegria contaminam o grupo. As ações se marcam pela rotina de férias com passeios, explorações turísticas e o tempo da narrativa flui de

maneira indeterminada, configurando no plano da linguagem a repetição das atividades na ilha:

Já com alguns dias de ilha, a vida começava a entrar numa rotina: de manhã ir à praia, depois longos passeios junto com Cirilo, procurar novos sinais na torre do Pirata, explorar a ponta da Baleia ou subir até o espigão central.

O convívio tinha feito Lia e Ivan bons amigos e agora só iam à praia juntos, procurando tatuís que não existiam, buscando e colecionando conchinhas que se encontravam aos milhares.

Cirilo sempre estava ali por perto, ensinava-lhes os segredos da vida dos animais marinhos enquanto prosseguia nos seus estudos. Róbson, Débora e Leda iam à praia, passeavam, divertiam-se. (Monteiro, 1990, p.20-21).

A observação da linguagem permite o reconhecimento da rotina como elemento preponderante nos elementos estruturais da narrativa, confirmando a situação de equilíbrio inicial do texto. A indeterminação do tempo com a expressão "já com alguns dias..." e o emprego de formas do gerúndio "procurando, colecionando, buscando", enfatizam a continuidade das ações.

Assim, se nesse primeiro bloco da narrativa, os elementos estruturais do texto, em conjunto, transmitem a sensação de equilíbrio ao leitor, a amenidade da situação, no entanto, começa a sofrer transformações, quando as personagens penetram no lado desconhecido e inóspito da ilha, quando a curiosidade em conhecer novos locais os leva a explodir a muralha de pedras que a divide.

A explosão da barreira detona também a tranquilidade do grupo e a rotina cede lugar à aventura e ao mistério, que contaminam o tempo e o espaço da narrativa. O tempo se torna mais marcado e determinado, indicando acontecimentos mais tensos, ocorridos principalmente à noite. Expressões vagas e rarefeitas sobre a passagem do tempo que marcaram o primeiro momento da narrativa são substituídas por frequentes indicações temporais: *No outro dia pela manhã; Vinte minutos depois; Hoje à tarde; Após o jantar*, entre outras. Além disso, a noite passa a ter mais importância e a presença da lua é muitas vezes comentada, com

sinais de suspense e mistério. É justamente à noite, com lua cheia, que os estranhos animais surgem e são vistos pela primeira vez por Leda:

Era noite de lua cheia. Enorme, no céu, o satélite clareava a ilha, espelhava-se na água da baía das Gaivotas e tingia de prata os cabelos louros de Lia, como Ivan notou. A ilha caiu em silêncio, adormecida.

Lá longe, o mar batia com força na ponta da Baleia, tudo mais era quietude. De repente, madrugada alta...

--Aaaaaai!!! Maaaaaiêêêêê!!! Socoooooro!!! Mãê, me acuda, mãezinha!

Um grito imenso e angustiado, rasgou a noite.
(Monteiro, 1990, p.23)

No dia seguinte, Róbson, Cirilo e Ivan passam pela abertura feita pela explosão e encontram, além de pedras e dificuldades pelo caminho, carcaças de aves e cabras correndo assustadas. Durante a noite o conflito ganha contornos mais fortes quando as cabras são atacadas próximo à casa por animais não identificados pelas personagens, intensificando-se o mistério. O auge da tensão, no entanto, ocorre na noite seguinte, durante a tormenta que desaba sobre a ilha:

Começou a tormenta.

A chuva, que por todo o dia mantivera-se fraca, rebentou de vez às dez horas da noite. Relâmpagos intermitentes iluminavam a ilha e logo depois o ribombar dos trovões estremecia a casa.

Pelos vidros das janelas, os meninos viam a fita de luz ziguezagueando no céu, depois ouviam o estrondo terrível do trovão. O mar, revoltado com toda aquela água, respondia com altíssimas ondas que batiam com força na praia e se espedaçavam mais além, na orla dos coqueiros. (Monteiro, 1990, p.37)

Nessa noite terrível, os caranguejos são finalmente vistos por todos. É significativo que essa aparição ocorra justamente durante a tempestade, porque ela pode evocar, segundo a Bíblia, a cólera, o poder e a glória de Deus, mas é igualmente na tormenta que se desenrola a ação criadora, conforme Chevalier e Geerbrant. Para eles, *os seres nascem do caos num indescritível transtorno cósmico. É na tormenta que aparecem os grandes começos e os grandes fins das épocas históricas: revoluções,*

novos regimes, tempo escatológico. (Chevalier; Geerbrant. 1988, p.887-888) Nesse momento da narrativa a ação criadora atinge seu ápice, desvendando um mistério, mas intensificando a tensão com o acréscimo da ficção científica na estrutura da intriga. A tormenta possui uma função específica na narrativa, ou seja, desencadear o clímax da história, intensificar e enriquecer a ação criadora. Atacadas durante a tempestade, as personagens conseguem ver os gigantescos animais:

Cirilo recuperou o sangue frio, levantou-se e dirigiu o facho de sua lanterna para a vidraça quebrada, vendo, a pequena distância, no meio do quintal, a figura monstruosa do que lhe pareceu um caranguejo de enormes proporções, as duas tenazes imensas voltadas para a janela, os olhos pedunculados brilhantes à luz da lanterna. E não foi só ele que viu. Todos, assustados, também viram a gigantesca criatura.

Iluminada pela luz da lanterna, a besta deixava-se ver em toda sua grandeza, imóvel e terrífica. (Monteiro, 1990, p.41)

Com o desaparecimento de Cirilô, mistério e tensão se intensificam, verificando-se um acréscimo acentuado da importância do papel de Ivan na história. O menino não deixa de ser emotivo, de ter medo, mas consegue sair de situações delicadas, difíceis mesmo, com idéias simples e previsíveis por leitores de sua idade. Depende dos adultos, sim, mas é capaz de, em uma emergência, sair da situação de dependência e propor soluções para o problema. Para encontrar o tio desaparecido, por exemplo, sugere que façam uma fogueira na praia e que acendam um lampião na Torre do Pirata.

Como adolescente, Ivan é um ser em trânsito, preparando-se para a mudança. É significativo que o menino encontre o primeiro amor na ilha, que tome atitudes e iniciativas que o incluem no mundo adulto; é significativo que seu ritual de passagem ocorra nesse espaço metafórico da ilha, cindida em duas partes. De um lado a despreocupação, o prazer sem compromissos da infância, vislumbrados no espaço agradável da ilha, em seu lado conhecido e habitado; de outro, as incertezas e as dificuldades, a tensão enfim, da vida adulta. Entre os dois lados, uma muralha de pedras que precisa ser transposta. Assim como na ilha, metáfora do mundo, a vida não flui sem marcações, sem os rituais de

passagem, que se encontram enraizados no cotidiano dos povos, não só entre as sociedades primitivas como entre os chamados civilizados.

As relações entre espaço e personagem se tornam sugestivas, aquele espelhando metaforicamente o íntimo deste, servindo inclusive de espaço sagrado para a concretização do ritual de passagem de Ivan, que sai do universo da criança e faz sua entrada no mundo das dificuldades, mas que tem suas compensações, como as emoções do amor, por exemplo. Como em qualquer outra cerimônia, esta também é preparada por adultos: o pai e o tio. Depois de transposta a muralha, Ivan passa a agir em benefício da família em perigo na ilha, evidenciando-se cada vez mais seu estatuto de herói, pois é com ele que os demais elementos da narrativa se harmonizam; não só o espaço, conforme se observou, mas também o narrador, que se torna mais aberto e maleável quando o focaliza, configurando as mudanças de voz e visão no texto.

Outras personagens têm papel acentuado na narrativa, como Cirilo, o entusiasta estudioso das andorinhas-do-mar e Jean Clautel, o criador dos caranguejos gigantes. A atuação deles, no entanto, decai neste ponto, onde a tensão atinge seu ápice, e eles passam a depender de Ivan e de sua intrepidez. Na verdade, Cirilo e Jean Clautel têm uma mesma função no enredo: a de orientação. O primeiro orienta o grupo na parte inicial, transmitindo-lhes rudimentos de geografia, e informações sobre pássaros e animais marinhos; o segundo explica-lhes "cientificamente" o aparecimento dos animais gigantes. Na narrativa, a atitude das duas personagens tem significação e importância, pois, no caso de Cirilo, o conhecimento dos pontos geográficos é necessário para a compreensão da trama; sem esquecer, é claro, o caráter pedagógico de transmissão de conhecimentos. Já Jean Clautel concede verossimilhança à história, explicando o fenômeno da muda, acrescido da imaginação e da fantasia do autor. Dessa forma o leitor, intimamente ligado às personagens, se prepara também para acompanhar os meandros da ação no espaço ficcional.

Lia é prima e primeira namorada de Ivan. Personagem sem grandes atrativos, sua presença parece apenas garantir o interesse das leitoras adolescentes. A menina cumpre a função de despertar os sentimentos de Ivan, porque o leitor nem mesmo fica sabendo o que ela pensa a respeito do namoro entre os dois. Com Leda, a situação não é diferente, uma vez que ela surge apenas como composição de cenário do grupo familiar. Róbson e Débora, pais de Ivan, têm também a função de auxiliares do filho, observando-se aqui uma subversão da história de Robinson Crusoe:

embora com o mesmo nome do herói da narrativa de Defoe, o pai do menino não atua de modo a poder ser comparado a ele; é Ivan quem mais se aproxima de Crusoé pelas iniciativas que toma durante o período em que permanecem na ilha.

Nos três últimos capítulos da narrativa, o equilíbrio é restabelecido e o grupo retorna ao continente. A tensão e o conflito que marcaram a presença das personagens na ilha desaparecem, e Ivan é o único a quem o narrador focaliza, como que para confirmar a transformação sofrida pelo menino no espaço metafórico da ilha, configurando o ritual de sua passagem da infância para a puerdade social:

A viagem de volta era diferente. Para Ivan, não importava que todos reconhecessem sua coragem e determinação em jogar o lampião sobre os caranguejos, resultando na salvação de todos. Importavam, sim, os olhos mágicos de Lia cravados nos seus, os finos cabelos que o vento teimava em jogar no rosto, o beijo roubado que em um momento conseguiu dar, enquanto os outros passageiros contemplavam os últimos sinais da ilha sumindo no horizonte.

E agora, era só céu e mar. O oceano sem fim, o céu sem limites. (Monteiro, 1990, p. 91)

É possível dizer também que um conflito mais amplo, entre civilização e natureza, perpassa toda a narrativa. Enquanto as personagens permanecem no espaço natural - a ilha - a fantasia, a aventura e o mistério são privilegiados; quando deixam a natureza e voltam à civilização, o racionalismo substitui a imaginação criadora. É interessante observar, no entanto, que um canal se abre entre os dois mundos, através da palavra escrita. Quando chegam ao cais no continente, a notícia dos caranguejos gigantes já os precedera, levada pelo pescador que havia encontrado o Vencemar à deriva com um enorme crustáceo a bordo. A reportagem veicula a versão do pescador, mais próxima da fantasia e da ficção, mas insere também a palavra de uma autoridade do Instituto Biológico, o que concede maior peso à ciência, procurando desmistificar a ficção, tratando-a como folclore.

No espaço ficcional, a ilha, predominam a aventura, o mistério e a fantasia, embora a ciência (configuração do real) esteja sempre presente, garantida pelas personagens adultas, notadamente os dois naturalistas,

Cirilo e Jean Clautel. No caso de Cirilo, observa-se, inclusive, a questão da etimologia de seu nome que provém do grego *kyrillos*, significando plena autoridade; o mesmo pode ser constatado em relação ao francês, pois o nome estrangeiro lhe concede maior credibilidade como cientista.

Pode-se dizer, então, que a narrativa *O outro lado da ilha* privilegia e valoriza a aventura, pois o herói, Ivan, em nenhum momento é castigado ou mesmo admoestado em suas invectivas. O fato de surgirem os caranguejos gigantes logo após a abertura da passagem para o lado desconhecido da ilha poderia sugerir castigo à curiosidade e ao espírito aventureiro do grupo. Parece claro, porém, que o aparecimento dos caranguejos funciona mais como prêmio ao grupo, cansado da rotina e sedento de aventura, tanto mais que os animais surgem durante a tormenta, símbolo da criatividade, conforme se verificou anteriormente.

Assim, justifica-se plenamente o interesse e o gosto pela leitura que os adolescentes manifestaram nas respostas ao questionário já analisado. Eles se viram representados na personagem adolescente, que valoriza e interpreta seus desejos de fantasia e aventura; sentiram segurança com a presença de adultos que dominam o conhecimento, que os mantêm presos à realidade. Penetraram facilmente no texto em razão da valorização da oralidade da linguagem e puderam acompanhar as emoções e experiências das personagens, notadamente Ivan, em vista das mudanças de níveis, de voz e de visão, promovidas por um narrador preocupado e consciente da importância do diálogo com seu leitor. É evidente, no entanto, que a leitura dos entrevistados, como demonstrou a análise dos questionários, não chegou ao nível de elaboração aqui apresentado. É lícito pensar, porém, que os leitores, ainda que não conseguissem exteriorizar todas as sensações experimentadas no ato de ler, puderam sentir o prazer do contato com a aventura da vida, através da literatura.

EM SÍNTESE...

O livro *O outro lado da ilha* deve ser visto com interesse pelo professor para um trabalho produtivo com o texto literário, primeiro porque é uma narrativa que agrada aos jovens leitores, como se percebeu pela leitura dos questionários já mencionados; segundo, porque se pode afirmar que é um texto de qualidade estética, capaz de proporcionar não só a satisfação da necessidade de fantasia de seus leitores, como porque promove a humanização deles, na medida em que se reconhecem,

reconhecem seu espaço e seus semelhantes no mundo narrado. Assim, à medida que diverte, a narrativa insere os adolescentes na realidade, levando-os a pensar sobre suas emoções, refletidas no espaço metafórico da ilha. A percepção do outro lado, problemática pela própria situação de passagem, pode-se tornar mais intensa e significativa por se processar com o auxílio da ficção. Isso só é possível porque se verifica o que Wayne C. Booth chama de *controle de simpatia* (Booth, 1980), obtido graças à mobilidade de ótica do narrador que, focalizando internamente a personagem principal, consegue maior aproximação entre ela e seus leitores.

O caráter de aventura e mistério da narrativa encanta e atrai, motivando a leitura. A aventura se manifesta no espaço novo e diferente em que são lançadas as personagens, por um período relativamente curto e intenso, configurando o motivo da viagem e a conseqüente busca empreendida pelos seres ficcionais, traços do gênero na narrativa. Ivan busca a maturidade, o crescimento que o habilite a transpor os limites do mundo adulto, o que consegue após a iniciação na ilha; Cirilo procura encontrar respostas para seus estudos sobre as andorinhas-do-mar e acaba decifrando outro mistério científico, o dos caranguejos gigantes, que resultaram da busca do naturalista francês.

Além dos capítulos curtos e movimentados, repletos de ação, a linguagem se apresenta como outro elemento aliciador de leitores, principalmente por sua proximidade com o cotidiano do jovem. Sem se mostrar viciada em gírias e expressões de grupos restritos, ganha vigor pela coloquialidade com que amarra os elementos da narrativa e constrói diálogos que amenizam a impressão de rotina que poderia provocar a presença contínua da voz do narrador, concedendo autonomia aos seres do mundo narrado.

PROPOSTAS DE LEITURA

Tendo nas mãos uma narrativa que cativa seus leitores, o professor já tem meio caminho andado na tarefa de promover a interação entre receptor e texto, indispensável na formação do leitor crítico por ele almejada. Após a "leitura primária", deve desencadear a "constituição coletiva dos significados", quando os leitores procuram articular a experiência de leitura, confrontando as propostas e elaborando perspectivas para a leitura subsequente, a crítica. É evidente que esta

última fase do processo o leitor só atinge com exercício constante e maturidade. Os primeiros passos, porém, na direção de uma postura crítica são sempre guiados por pessoas que pelo menos teoricamente tenham maiores condições de orientá-lo na escolha dos caminhos a seguir para alcançar a maioridade como leitor. Na escola, a orientação cabe ao professor, que, muitas vezes, se socorre de propostas de leitura prontas, julgando-as melhores porque possuem a autoridade da palavra impressa. São os manuais do professor, encartes comuns em coleções didáticas e paradidáticas.

Os livros da série Vaga-lume da editora Ática trazem um *Suplemento de Leitura* que merece algumas considerações como, por exemplo, o do *O outro lado da ilha*, de José Mavíael Monteiro. O encarte é apresentado ao leitor pela personagem principal, Ivan, que, em tom amigável ("Olá, amigo"), propõe a solução de exercícios de modo informal ("vamos bater um papo"), para que ele possa reviver os momentos mais emocionantes da aventura. Como proposição não está mal, os problemas surgem quando o aluno-leitor se põe a responder às questões do suplemento. Dividido em 5 blocos - *Personagens*, *Enredo*, *Espaço*, *Mensagem* e novamente *Enredo* - o encarte se transforma em contra-exemplo de como o professor deve tratar o texto com seus alunos, pois pode gerar neles o desprazer no ato de ler, dado que, ao final dos exercícios, o leitor, provavelmente, se sentirá menos interessado em interpretar um texto literário.

No primeiro tópico, o leitor deve identificar as personagens através de suas falas no texto; marcar com X as características dos caranguejos gigantes, vistos estranhamente como personagens no suplemento; procurar em um diagrama os nomes do casal que gostava de dar passeios solitários pela ilha; explicar por que Débora queria sair da ilha e Cirilo ficar. São questões que nada acrescentam à leitura e à compreensão das personagens do texto, quando se poderia aproveitar a interação e o interesse demonstrados por leitores adolescentes, conduzindo-os a um aprofundamento na análise dos seres que povoam a narrativa. No estudo do enredo, um item solicita que o aluno coloque na sequência correta os acontecimentos da narrativa, um exercício razoável para a preparação do resumo; nos outros dois, porém, o estudo do enredo se torna pretexto para que o aluno aprenda a redigir bilhete com pedido de socorro e novamente pede o preenchimento das lacunas de um pequeno texto extraído da história. A proposta de estudo do espaço, elemento

importante na estrutura da narrativa, destrói todo o poder sugestivo e metafórico da ilha: o leitor deve desembaralhar as letras para encontrar os nomes dos locais da ilha; assinalar com um X o significado de reserva natural e os elementos dos quais não se podia dispor no lugar, tais como fogão, geladeira, televisor, entre outros. A *mensagem* do texto é dada ao leitor, sem lhe conceder a chance de pensar a respeito dela:

Leda disse que a estadia na ilha iria ser chata porque não teria o conforto da cidade. Cirilo não concordava com ela, dizia que aquele seria um tempo de aventura. Você concorda com Leda ou com tio Cirilo? Por quê? Responda nas linhas abaixo. (Suplemento de trabalho)

Além de impor o ponto de vista do leitor adulto, não permitindo o diálogo entre os adolescentes, a proposta para elucidar a mensagem do texto peca pela superficialidade da leitura. A questão da falta de conforto na ilha, do conflito entre natureza e civilização, é periférica; no centro do texto está a aventura da passagem da infância para a adolescência, seja na sensação do primeiro amor, seja na responsabilidade pelas ações mais significativas do enredo por parte de Ivan. Na quinta e última proposta de estudo o suplemento traz uma série de figuras, numeradas, para que através delas, o leitor possa contar a história.

De modo geral, o *Suplemento de Trabalho*, da forma como é apresentado ao leitor, não só em nada contribui para que o aluno sinta prazer e cresça em sua leitura, como destrói todo empenho de um professor consciente, que tenha como meta um trabalho mais crítico com o texto literário, que vise à exploração das potencialidades, tanto do texto, rico em possibilidades de decifração, quanto do leitor, pródigo em capacidade interpretativa.

Um trabalho mais produtivo poderia ser efetuado pelo professor, que conhece como ninguém os leitores que tem em mãos. Depois da escolha do livro, devem ser colhidas as impressões de cada aluno sobre o que leu, com perguntas como: "O que achou do livro que leu?"; "o que mais o agradou, ou desagradou, na leitura? Por quê?". Quando a grande maioria tiver exposto suas opiniões, deve-se observar a interação entre leitores e personagens, com indagações do tipo:

- 1-Você achou alguma personagem parecida com você? Quem? Por quê?
- 2- Qual a personagem que mais agradou a você? Por quê?
- 3-E a que mais lhe desagradou? Por quê?

4-Conhece alguém parecido com tio Cirilo? E com Jean Clautel?

Para a discussão e compreensão de temas:

1-Qual é, para você, o assunto mais importante do livro?

2-Você gostaria de viver uma situação semelhante à da história?

3-Você prefere viver em locais mais desertos, como a ilha, ou prefere as cidades? Por quê?

Para melhor compreender as personagens:

1-Qual é para você a personagem que está mais envolvida nos acontecimentos da narrativa? Por que você acha isso?

2-Como essa personagem se relaciona com as outras?

3-Ela parece uma pessoa comum, ou um super-herói? Por quê?

4-O que pensa sobre Leda? E Lia?

5-O que faz Jean Clautel na história?

O final do livro:

1-Você achou o final da história interessante, ou deveria ser diferente? Por quê?

2-O final foi inesperado, ou já podia ser previsto no início da história? Por que você acha isso?

Aspectos formais:

1-Achou a leitura fácil? Não precisou de dicionário?

2-O que pensa sobre a maneira como as personagens falam? O modo de falar combina com o modo de ser de cada uma?

3-Há muitas gírias no livro? São interessantes? Você acha que um texto como o que leu deve trazer gírias? Em que situações?

4-Você acreditou em todos os fatos contados, ou viu exageros? Por quê?

5-Para você, uma história é mais interessante quando mostra bastante imaginação, ou quando se parece mais com a realidade?

A ilustração:

O trabalho do ilustrador agradou a você? Comente de que gostou e o que não lhe agradou.

Ler, com propostas semelhantes às apresentadas, não se caracteriza como atividade mecânica, não destrói as virtualidades do leitor em seus contatos com o texto. As questões estimulam a criatividade e espontaneidade da leitura, desmitificando o pressuposto amplamente difundido de que o texto literário se presta a uma interpretação do certo e do errado. Respeitando a natureza estética, que valoriza a ambigüidade, a ruptura e a tensão, uma leitura assim pode efetivamente transformar o texto em espaço para o embate das idéias de seus leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOOTH, W.C. *A retórica da ficção*. Trad. Maria Teresa H. Guerreiro. Lisboa: Arcádia, 1980.
- CHEVALIER, J. & GEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. Trad. Vera da Costa e Silva e outros. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- ECO, U. *Leitura do texto literário*. Trad. Mário Brito. Porto: Presença, 1983.
- KÜGLER, H. *O ensino da literatura hoje - por quê e como?* Trad. Carlos E. Fantinati. Herder, 1978. (Mimeogr.)
- MONTEIRO, J.M. *O outro lado da ilha*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990.

TEORIA DA CORREFERENCIALIDADE EM RECORTES DISCURSIVOS DO PORTUGUÊS (I): CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Apóstolo T. Nicolacópulos* e Bernadete Zucco*

RESUMO. Este trabalho está dividido em duas partes. A primeira objetiva fazer um estudo da *teoria da correferencialidade*, que é um subproduto da Gramática de Casos, proposta por Charles J. Fillmore (1971), adotada e desenvolvida por Walter A. Cook (1979, 1989), apresentando a fundamentação teórica que servirá de base para a segunda parte. Na segunda parte, proceder-se-á à aplicação da teoria da correferencialidade a proposições inseridas em recortes discursivos do português.

Palavras-chave: correferencialidade, gramática de casos, semântica.

THEORY OF COREFERENTIAL ROLES IN DISCOURSE FRAGMENTS IN PORTUGUESE (I): THEORETICAL CONSIDERATIONS

ABSTRACT. This paper is divided into two sections. The first section will carry out a study of the *theory of coreferential roles*, which is a by-product of Case Grammar Theory, proposed by Charles J. Fillmore (1971), adopted and developed by Walter A. Cook (1979, 1989), presenting the theoretical basis for the second section of this paper. In the second section, the theory of coreferential roles will be applied to propositions inserted in Portuguese discourse fragments.

Key words: Coreferential roles, case grammar, semantics.

GRAMÁTICA DE CASOS

Entre as várias propostas de Gramática de Casos, apresentaremos o modelo matricial de Walter A. Cook (1970-1978, 1989), que reúne

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

Correspondência para Apóstolo T. Nicolacópulos.

Data de recebimento: 11/05/95.

Data de aceite: 29/02/96.

características de Fillmore (1968, 1971), Chafe (1970) e Anderson (1971). É um modelo não-localista¹ que afirma a centralidade do verbo. Representa a estrutura semântica de cada oração em termos de um verbo central e os nomes exigidos pela valência semântica deste verbo. Os nomes que estão em relação de associação com o verbo são denominados *casos*, isto é, relações semânticas, em oposição a termos como sujeito e objeto, que se referem a relações gramaticais ou sintáticas. A valência semântica de um verbo determina o número e o tipo de casos que devem ocorrer com o mesmo. A estrutura semântica, neste modelo, consiste de um S (proposição), um V (predicador) e um, dois ou mais SNs (argumentos), os quais são substituídos por casos, que organizados na estrutura, obedecem a uma hierarquia de escolha do sujeito. A figura 1 ilustra a estrutura semântica de:

(01) João deu flores para Maria.

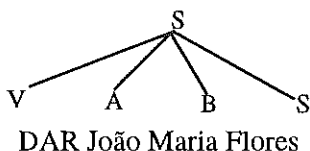


Figura 1.

onde o verbo é o elemento central que determina o número e o tipo de casos exigidos pelo seu significado. O verbo e seus casos são apresentados em forma de esquema casual, como em (01): dar +[-A,B,O].

Os casos que são exigidos pela valência semântica do verbo são denominados *proposicionais*, enquanto que os opcionais, isto é, aqueles não exigidos pelo significado do verbo são denominados *modais*. Os casos listados por Cook (1989:191) são:

- **Agente (A)** é o caso exigido por um verbo de ação. Apesar de ser tipicamente animado, a noção de agente estende-se às forças da natureza e até a objetos inanimados.
- **Experienciador (E)** é o caso exigido por um verbo de experiência. É o que experiencia sensação, emoção ou conhecimento. Nos verbos de comunicação, o experienciador é o ouvinte.
- **Beneficiário (B)** é o caso exigido por um verbo benefactivo. É o possuidor ou participante não-agentivo de uma transferência de

¹ Os modelos casuais localistas priorizam os casos Locativo (L), Origem (Or) e Meta (M).

propriedade ou de uma transação comercial ou de qualquer processo ou ação que resulte em uma relação de ganho ou perda para o participante da ação ou do processo.

- **Objeto (O)** é o caso obrigatório² encontrado em todos os verbos. É o principal tema neutro do estado, processo ou ação descritos pelo verbo. Com os verbos de estado, o Objeto é a coisa que está sendo descrita. Com os verbos processuais ou agentivos, o Objeto é o objeto em movimento ou a coisa que sofre mudança.
- **Locativo (L)** é o caso exigido por um verbo locativo. É restrito à localização física e inclui os locativos estáticos e direcionais.

Cook (1989:196) admite, ainda, o caso *Tempo (T)*, sem, contudo, acrescentá-lo a sua matriz casual. É o caso exigido por um verbo que denota tempo cronológico.

Segundo Cook (1979:203-4), os verbos classificam-se, de maneira geral, em estados e não-estados e, de acordo com o campo semântico específico, em básicos, experimentativos, benefactivos, locativos e temporais. O verbo de estado é semanticamente estático e é definido como verbo de não-acontecimento. Os verbos de não-estado são classificados em processos e ações; os processuais são verbos de acontecimento não-agentivo, enquanto que os de ação são verbos de acontecimento agentivo. São esquematizados assim:

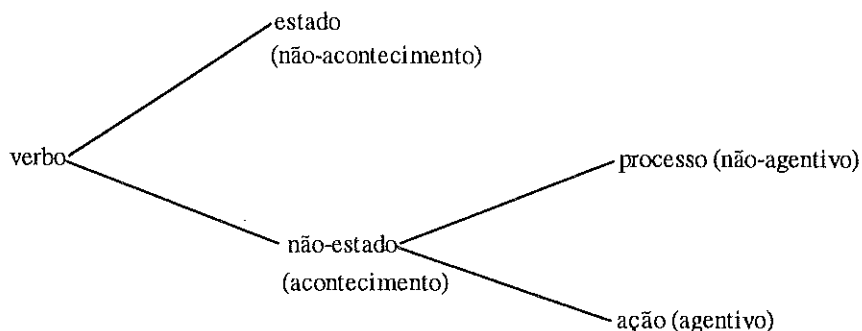


Figura 2.

² - Em predicções como:

(02) É tarde. (03) É terça-feira.

não detectamos o **Objeto (O)**, portanto, a nosso ver, o **O** não é obrigatório.

1.1. Os casos não-manifestos

Os esquemas casuais representam a estrutura semântica da oração. No entanto, nem sempre os casos presentes na estrutura semântica aparecem na estrutura sintática. Inicialmente (1968), Fillmore postulou que cada SN teria somente uma função de caso profundo, ou seja, "um conjunto de conceitos universais, presumivelmente inatos que identificam certos tipos de julgamentos que os seres humanos são capazes de fazer acerca dos acontecimentos que ocorrem ao seu redor, julgamentos acerca de assuntos tais como quem fez, com quem aconteceu e o que foi mudado" (1977:299).

Posteriormente, aventou a necessidade de abandonar tal restrição ao afirmar que "as dificuldades mais sérias têm a ver com a exata especificação desse conjunto de funções, bem como a determinação da necessidade ou não, ao menos para alguns verbos, de se interpretarem certos argumentos como tendo simultaneamente duas funções de caso" (1970:15). Estes casos são denominados *casos não-manifestos*, isto é, não estão presentes na estrutura sintática, mas são exigidos pelo significado do verbo e possuem a mesma referência semântica. Os casos não-manifestos podem ser *parcialmente* ou *totalmente* não-manifestos. Os casos parcialmente não-manifestos podem estar presentes ou ausentes da estrutura sintática. São considerados casos *apagáveis*, como em:

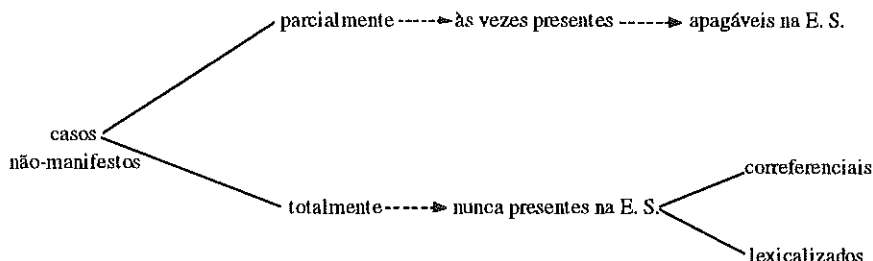
(04) Susan está cozinhando as batatas.

(05) Susam está cozinhando.

Em (04) o *Objeto* (= as batatas) está presente na estrutura sintática, portanto, está manifesto, mas em (05) está apagado, logo, não-manifesto. O esquema casual destas orações é: (04) cozinhar, vt, +[-A,O] e (05) cozinhar, vi, +[-A,O]/ O-apagável³ (cf. Fillmore, 1977:304).

Os casos totalmente não-manifestos, inicialmente propostos por Fillmore (1971:48), segundo Cook (1979:206), são "casos que nunca estão presentes na estrutura superficial, apesar de fazerem parte da valência semântica do verbo". Podem ser casos *correferenciais* ou casos *lexicalizados*. Ficam assim esquematizados:

³ Segundo formalização de Cook (1979:206), será marcado com asterisco o caso que for apagável, correferencial ou lexicalizado, sendo que tal especificação seguir-se-á ao esquema casual.



Cook (ibidem, 206) define os casos correferenciais⁴ como "duas funções casuais distintas na estrutura profunda, que possuem o mesmo referente semântico e, conseqüentemente têm uma única representação superficial", como em:

(07) João foi a Chicago.

onde *João* é, ao mesmo tempo o *Agente* que praticou a ação e o *Objeto* em movimento. Há correferencialidade pela ação e pelo deslocamento do "objeto". Seu esquema casual é $+[-A, *O, L] A=O$.

Os casos lexicalizados, segundo Cook (1989:204), são "casos que estão incorporados ao significado do verbo e normalmente não aparecem na estrutura superficial". Ocorrem quando uma das funções essenciais ao esquema casual está incorporada ao verbo e, por conseguinte está representada na estrutura sintática, como em:

(08) Ele alimentou os peixes.

dar alimento

onde o verbo *alimentar*, vt, traz o caso *Objeto* (= alimento) incorporado em sua forma. Seu esquema casual é $+[-A, B, *O]/ O\text{-lex}$.

(09) Richard engarrafou a cerveja.

pôr em garrafas

⁴ Cook (1989:204) observa que devemos distinguir correferência semântica de correferência sintática ou reflexivização.

Assim em:

(06) Harry barbeou-se.

o objeto está reflexivizado, mas o sujeito desempenha a função casual de *Agente* e o objeto direto, a de *Objeto*.

onde o verbo *engarrafar*, vt, traz o caso *Locativo* (= em garrafas) incorporado em sua forma. Seu esquema casual é +[-A,O,*L]/ L-lex.

Em síntese, Cook em seu modelo matricial (1970-1978, 1989) adota: 1) a centralidade do verbo, 2) basicamente o sistema casual de Fillmore (1968) e Chafe (1970), o que o caracteriza como um modelo não-localista, 3) os tipos de verbos de Chafe (1970), 4) a obrigatoriedade do Objeto de Anderson (1971), 5) a teoria dos casos não-manifestos de Fillmore (1971), 6) o sistema bidirecional de derivação de verbos de Chafe (1970) e, com base nestes modelos, propõe o seu próprio modelo de Gramática de Casos.

1.3. *O sistema casual (lista de casos) da UFSC*: O modelo casual adotado por nós é o modelo de Gramática de Casos utilizado na Universidade Federal de Santa Catarina (cf. Nicolacópulos, 1992), que adota um sistema casual de oito casos: *A-E-B-O-L-T-C-H*. *Agente (A)* é o caso que expressa a *ação*; *Experienciador (E)* expressa *sensação, emoção, conhecimento*, percebidos *estática, processual* ou *agentivamente*, incluindo *comunicação*; *Beneficiário (B)* denota *posse, poder, liderança, ganho* ou *perda e transferência de propriedade*, percebidos *estática, processual* ou *agentivamente*; *Objeto (O)* é, com verbos de estado, a "*coisa*" que está sendo descrita, com verbos processuais ou agentivos, o "*objeto*" ou a "*coisa*" em movimento ou que sofre mudança; *Locativo (L)* denota *lugar*, percebido *estática, processual* ou *agentivamente*; *Tempo (T)* expressa *tempo cronológico*, percebido *estática, processual* ou *agentivamente*; *Comitativo (C)* denota *companhia*, percebida *estática, processual* ou *agentivamente*, e *Holístico (H)* expressa *o todo, a totalidade*, percebidos *estática, processual* ou *agentivamente*.

1.4. A Teoria da Correferencialidade

Origem: Fillmore, inicialmente (1968), postulou que cada SN teria somente uma função de caso profundo. Posteriormente, avenfou a necessidade de abandonar tal restrição ao afirmar que "certos argumentos têm simultaneamente duas funções de caso" (1970:15). Exemplifica, segundo seu modelo localista, com:

(10) João *foi* a Chicago.

(11) João *deu* flores a Maria.

(12) João *pegou* o livro da Biblioteca.

Em (10) *João* é, ao mesmo tempo, o *Agente* que praticou a ação e o *Objeto* em movimento; em (11) *João* também é, ao mesmo tempo, o *Agente* e o detentor do *Objeto* que passa (ou que é passado) para a propriedade de *Maria*; em (12) *João* ainda é, ao mesmo tempo, o *Agente* e o receptor do *Objeto* oriundo da *Biblioteca*. Estas orações apresentam, de acordo com o modelo localista, os seguintes esquemas casuais:

(10) ir +[-A, *O,M]/ A=O

(11) dar +[-A,O, *Or,M]/ A=Or

(12) pegar +[-A,O,Or, *M]/ A=M (Apud Cook, 1989:52).

Fillmore (1971:48) propôs a teoria da correferencialidade para o caso *Agente* com os casos *Objeto*, *Origem* e *Meta*.

Embora a teoria da correferencialidade seja originalmente fillmoreiana, Cook a transportou para o modelo não-localista e a incorporou em seu modelo matricial, definindo-a como "duas funções casuais distintas na estrutura profunda, que possuem o mesmo referente semântico e, conseqüentemente têm uma única representação superficial" (1979:206).

CONCLUSÃO

Este trabalho objetivou fazer um estudo da *teoria da correferencialidade*, segundo a teoria dos casos, proposta por Charles J. Fillmore (1968, 1971, 1977) e adotada por Walter A. Cook (1979, 1989), estudo este que servirá de fundamentação teórica para a aplicação da teoria da correferencialidade a proposições inseridas em recortes discursivos do português, que será o objeto de estudo da segunda parte deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, J.M. *The grammar of case: towards a localistic theory*. Cambridge: University Press (Cambridge Studies in Linguistics, 4, 1971).
- CHAFE, W.L. *Significado e estrutura linguística*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.
- CHOMSKY, N. *Aspects of theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.
- COOK, W.A.S.J. *Case grammar: development of the matrix model (1970-1978)*. Washington, D.C.: Georgetown University, 1979.
- COOK, W.A.S.J. *Case grammar theory*. Washington, D.C.: Georgetown University, 1989.

- CRUSE, D.A. Some thoughts on agentivity. *J. Linguistics*, (9):11-23, 1973.
- DUBOIS-CHARLIER, F. Avant - propos: les premiers articles de Fillmore. *Langages*, (38):3-17, 1975.
- FILLMORE, C.J. The case for case. In: EMMON B. & Robert R.H. *Universals in linguistic theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1968, p.1-88.
- FILLMORE, C.J. Toward a modern theory of case. In: David A.R. & Sanford A.S. (Org.) *Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall*, 1969, p.361-375.
- FILLMORE, C.J. Subjects, speakers and roles. *The Ohio university working papers in linguistics*, (4):1-24, 1970.
- FILLMORE, C.J. Some problems for case grammar. In: RICHARD J. & O'BRIEN, S.J. (org.) *Georgetown university round table on languages and linguistics*. Washington, D. C.: Georgetown University, 1971. p.35-56.
- FILLMORE, C.J. The case for case reopened. In: COLE, P. & SADOK, J. *Syntax and semantics: grammatical relations*. New York: Academic Press, 1977. v. 8, p.59-81.
- FILLMORE, C.J. Pragmatics and the description of discourse. In: COLE, P. *Radical pragmatics*. New York: Academic Press, 1981. p. 143-166.
- FLÔRES, L.L. *Teoria da correferencialidade com especial atenção ao português*. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1994. Dissertação (Mestrado em Lingüística),
- NICOLACÓPULOS, A.T. *A semantic analysis of Portuguese predications - an introduction to case grammar*. Washington, D. C., 1981. Tese (Doutorado em Lingüística) - Georgetown University.
- NICOLACÓPULOS, A.T. *Predicações de experimentação agentivas*. Florianópolis: UFSC, 1989. (Inédito)
- NICOLACÓPULOS, A.T. *The holistic case: an introduction to case grammar*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1992.
- ZUCCO, B. *Introdução ao estudo do objeto: uma análise casual*. Florianópolis, 1992. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- ZUCCO, B. Do objeto (I): considerações teóricas. *Rev. UNIMAR*, 16(1):33-45, 1994.
- ZUCCO, B. Do objeto (II): uma análise casual. *Rev. UNIMAR*, 16(1):47-70, 1994.

TEORIA DA CORREFERENCIALIDADE EM RECORTES DISCURSIVOS DO PORTUGUÊS (II)

Apóstolo T. Nicolacópulos* e Bernadete Zucco*

RESUMO. Este trabalho objetiva proceder à aplicação da *teoria da correferencialidade*, que é um subproduto da Gramática de Casos, proposta por Charles J. Fillmore (1971), adotada e desenvolvida por Walter A. Cook (1979, 1989), em proposições inseridas em recortes discursivos do português. Os dados analisados foram coletados na linguagem jornalística da *Folha de S. Paulo*, de *O Estado de S. Paulo* e do *Jornal da Tarde*. Nossa opção por este tipo de linguagem justifica-se por ser um tipo de linguagem atual e informativa.

Palavras-chave: correferencialidade, gramática de casos, semântica.

THEORY OF COREFERENTIAL ROLES IN DISCOURSE FRAGMENTS IN PORTUGUESE (II)

ABSTRACT. This paper intends to carry out the application of the *theory of coreferential roles*, which is a by-product of Case Grammar Theory, proposed by Charles J. Fillmore (1971), adopted and developed by Walter A. Cook (1979, 1989), in propositions inserted in Portuguese discourse fragments. The data analyzed in this paper was collected in the journalistic language of the daily newspapers *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo* and *Jornal da Tarde*. The choice for this type of language is justified because it is a type of language which is informative and reflects the language in its current use.

Key words: coreferential roles, case grammar, semantics.

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

Correspondência para Apóstolo T. Nicolacópulos.

Data de recebimento: 11/05/95.

Data de aceite: 27/02/96.

1. A TEORIA DA CORREFERENCIALIDADE

Ocorrência: Fillmore postulou a teoria da correferencialidade, como vimos em *Considerações Teóricas* (1.4), para o caso *Agente* com os casos *Objeto*, *Origem* e *Meta*.

Para Cook, em *Covert Case Roles* (1979:83-108), a correferencialidade ocorre com os casos $A=E$, $A=B$ e $A=O$.

Cook ilustra a correferência do *Agente* com o *Experienciador*, comentando a análise de Fillmore (1968:29), que classifica o verbo *ouvir* como $+[-E, O_e]$ e *escutar* como $+[-A, O]$. No entanto, a pessoa que escuta, apesar de ser o *Agente*, é também, ao mesmo tempo, o ouvinte ou *Experienciador*. Assim em:

(01) João *escutou* a música.

temos um *Agente* correferente a um *Experienciador*, cujo esquema casual é $+[-A, {}^*E, O]/ A=E$.

O *Agente* pode ser correferente com o *Beneficiário* para expressar a aquisição intencional de um "objeto", como em:

(02) João *adquiriu* um relógio (intencionalmente).

O *Agente* também pode ser correferente com o *Objeto* em predicções com certos verbos de movimento (mudar-se, caminhar, correr, nadar) que denotam o "objeto" em movimento, como em:

(03) João *mudou-se*.

Posteriormente (1989:203), Cook propõe a correferencialidade dos casos $E=O$, $A=E$, $A=B$, $A=O$ e $A=L$. A ocorrência da correferencialidade em predicções estáticas e processuais deve-se à obrigatoriedade do caso *O*, como em (04) O menino *está faminto*.

Em nosso trabalho¹, como desconsideramos a obrigatoriedade do *O*, daí a não-correferencialidade de $E=O$, proposta por Cook, verificamos que a correferencialidade ocorre, segundo os dados analisados abaixo, somente com *predicações agentivas*, onde o caso *Agente* é correferente com outros casos exigidos semanticamente pelo verbo/predicador, tais

¹ Este trabalho deriva-se da aplicação da *teoria da correferencialidade ao português* por Zucco (1992), que originou o trabalho de Flores (1994), sendo ambos dissertações de mestrado, sob a orientação de Nicolacópulos. É agora retomado para ampliar a aplicação da teoria ao caso *Comitativo* (C). Zucco (1992:108-17 e 131-2) apontou a correferencialidade dos casos $A=E$, $A=B$, $A=O$ e $A=L$. Flores (1994) arrola, agora os já mencionados, a ocorrência de $A=H$. Este trabalho acrescenta a correferencialidade de $A=C$.

como o *Experienciador*, *Beneficiário*, *Objeto*, *Locativo*, *Comitativo* e *Holístico*, os quais possuem, na estrutura sintática, a mesma referência semântica do Agente (daí a correferência).

A seguir, passaremos a analisar a ocorrência da correferencialidade em proposições inseridas em recortes discursivos do português.

1.1. Correferência do Agente com o Experienciador

A correferência do *Agente* com o *Experienciador* ($A=E$) efetua-se com predicacões *experimentativas agentivas*, cuja valência semântica do verbo requer um *Agente* que pratica a ação correferente a um *Experienciador* que está em relação de *experimentação* (*sensação*, *emoção*, *conhecimento* ou *comunicação*) com o seu predicador e um *Objeto* o qual denota o conteúdo da experiência. Seu esquema casual é $+[-A, *E, O] A=E$, como em:

- (05) "Necessidade de 3/5 para *aprovar* emendas à Constituição obriga presidente a fazer concessões sem garantias de apoio integral para seu plano de governo" (J.T. 02.01.95:9).

Aprovar, neste recorte discursivo, requer um *Agente* correferente a um *Experienciador* - *necessidade de 3/5* - que está em relação de *experimentação* com o seu predicador e um *Objeto* - *emendas à Constituição* - que denota o conteúdo da experiência.

O mesmo esquema casual estende-se aos recortes discursivos que seguem:

- (06) "O técnico de Ronaldo da Costa, Henrique Viana, 47, *admitiu* que não esperava o primeiro lugar na São Silvestre.

"Seria uma incoerência, porque é uma prova muito forte" afirmou" (F.S.P., 02.01.95:4-6).²

- (07) "Serra começa a *analisar* cortes no orçamento" (E.S.P., 02.01.95:B-3).

- (08) "(...) O ministro do Planejamento, José Serra, começa a *analisar*, a partir de hoje, as hipóteses de corte no orçamento da União" (E.S.P., 02.01.95:B-3).

- (09) "FHC *decide* que reforma fiscal será prioritária" (F.S.P., 08.01.95:1-1).

² O caso *Objeto* (O) também pode ser oracional.

- (10) "Fernando Henrique Cardoso e seus ministros *definiram* na reunião do Conselho do Governo que a reforma fiscal é prioritária na revisão da Constituição. Um dos objetivos é melhorar a competitividade dos produtos brasileiros para exportação" (F.S.P., 08.01.95:1-1).
- (11) "SP falido. *Saiba* como Fleury e Quércia detonaram SP. A dívida estadual é de R\$ 51,8 bilhões. Falta dinheiro para pagar salários e sobram contratações políticas. Há 450 obras paradas em todo o Estado. Polícia pode ficar sem gasolina para viaturas. (...)" (J.T., 09.01.95:1).
- (12) "O governo *pensa* em voltar a cobrar o IOF (Imposto sobre Operações Financeiras). Desde 1º de janeiro deste ano, as aplicações financeiras ficaram isentas deste tributo, de acordo com a MP (medida provisória) do pacote tributário" (F.S.P., 05.01.95:2-3).
- (13) "Banco Central *estuda* apoio à exportação" (F.S.P., 05.01.95:1-1).
- (14) "O BC *prepara* medidas de apoio à exportação para evitar novo déficit na balança. Deve haver mudança nas regras dos contratos de câmbio, que cobram taxa de 15% dos exportadores. A política cambial não deve ser alterada" (F.S.P., 05.01.95:1-1).
- (15) "Uma equipe do Serviço Reservado do Exército esteve ontem na favela Chacará do Céu, no alto do Morro do Borel (Tijuca, zona norte do Rio), para *apurar* denúncias de torturas que teriam sido praticadas durante a ação militar realizada no morro em 25 de novembro" (F.S.P., 05.01.95:1-8).
- (16) "O presidente Fernando Henrique Cardoso *definiu* como prioridade de seu governo um ajuste no programa de estabilização, através de uma reforma fiscal "consistente", do equilíbrio nas contas públicas e de ações que garantam a retomada do crescimento, durante a reunião que manteve com seu Ministério na Granja do Torto, na sexta-feira e no sábado" (J.T., 09.01.95:3).
- (17) "Fernando Henrique *determinou*, ainda, que a tarefa de fiscalizar e aumentar a arrecadação seja feita em parceria com a sociedade. "É importante que o pagamento de imposto seja associado à noção da cidadania", disse o porta-voz, reproduzindo as palavras do presidente" (J.T., 09.01.95:3).

- (18) "Decom *investiga* empresa de Ramos" (E.S.P., 18.01.95:A-6).
- (19) "Jogadoras e técnicos *aprovam* a idéia de ranqueamento do basquete feminino, divulgado pela Federação Paulista de Basquete, entendendo que servirá para tornar a modalidade mais competitiva e atraente para o público e patrocinadores" (E.S.P., 18.01.95:E-4).
- (20) "FH *fecha* acordo para aprovar nova lei de concessões.
O presidente Fernando Henrique Cardoso fechou acordo para aprovação no Senado do projeto que cria regras rígidas de concessões de serviços públicos" (E.S.P., 18.01.95:1).
- (21) "Governo federal *resolve* realizar blitz nos estabelecimentos de bingo.
A Receita Federal está realizando uma blitz nas casas de bingo.
A finalidade da operação é sanear o setor, alvo de inúmeras denúncias de irregularidades.
Clubes e Federações esportivas têm até 12 de fevereiro para atualizar, junto à secretaria da Fazenda de São Paulo, os dados necessários às novas autorizações de funcionamento dos bingos no Estado" (F.S.P., 19.01.95:4-4).
- (22) "Russos e chechenos *acertam* trégua para hoje.
O primeiro-ministro da Rússia, Viktor Chernomyrdin, e uma delegação dos rebeldes chechenos chegaram ontem a um acordo de princípio para uma trégua na guerra iniciada com a intervenção armada de Moscou, há cinco semanas" (E.S.P., 18.01.95:A-10).
- (23) "(...) Por 253 votos a 110, a Câmara dos Deputados *aprova* a anistia ao presidente do Congresso, Humberto Lucena (PMDB-PB)" (F.S.P., 19.01.95:1-1).
- (24) a (26) "FHC *decide* sancionar a decisão do Congresso e *vetar* o mínimo de R\$ 100 se o aumento *for aprovado*" (F.S.P., 19.01.95:1-1).
O mesmo esquema casual (+[-A, *E,O]/ A=E) estende-se, também, ao recorte discursivo "*Expedição percorre Rio Sorocaba*
- (27) e (28) Dez ambientalistas iniciam hoje uma navegação de 4 dias pelos 227 quilômetros do Rio Sorocaba para *verificar* as condições ecológicas da bacia. A partida, em três barcos, será às 8 horas, na nascente do rio, em Ibiúna, a 65 quilômetros de São Paulo. A chegada está prevista para o dia 22, no encontro das águas com o

Rio Tietê, em Laranjal Paulista (180 quilômetros da Capital). No percurso, o grupo *escolherá* trechos apropriados para o lançamento de 12 mil alevinos no Sorocaba. Será a primeira etapa de um projeto de repovoamento do rio com espécies nativas, como a piava, o lambari, o curimatã e o dourado.

- (29) a (32) A viagem *foi organizada* pela Associação Ecológica Icatu, de Cerquilha, e será realizada pela terceira vez em anos consecutivos. Essa periodicidade permitirá uma avaliação mais eficiente das condições de preservação ou deteriorização do rio, segundo o presidente da entidade, Wendell Rodrigues Wanderley. "Nas vezes anteriores, *registramos* as características da água em cada trecho e *anotamos* ocorrências como degradação das margens, erosão, despejo de esgotos ou efluentes industriais e presença de aves e peixes". Dessa forma, segundo ele, será possível fazer uma análise comparativa e *verificar* se as condições de preservação do rio estão melhores.

O plano de viagem prevê três pernoites nas margens do rio. O primeiro, esta noite, será nas proximidades da Ponte de Pinheiros, na área urbana de Sorocaba. Os outros dois estão previstos para os municípios de Iperó (ponte Iperó - Boituva) e Cerquilha (ponte Tatuf - Cerquilha). Nesses locais, os ambientalistas pretendem manter contatos com pescadores e moradores ribeirinhos.

- (33) Nas viagens anteriores, os ambientalistas *constataram* a inexistência de escada adequada para a subida de peixes na Represa San Juan, em Cerquilha. A construção da escada está orçada em R\$ 40 mil. Segundo Wanderley, a Associação Ecológica Icatu vai realizar campanha para conseguir essa quantia" (E.S.P., 18.01.95:C-4).³

1.2. Correferência do agente com o beneficiário

A correferência do *Agente* com o *Beneficiário* ($A=B$) efetua-se com predicções *benefactivas agentivas*, cuja valência semântica do verbo requer um *Agente* que pratica a ação correferente a um *Beneficiário* o qual se beneficia da ação por estar em relação de *ganho* ou *perda* com o seu predador e um *Objeto* que denota o "objeto" ganho ou perdido. Seu esquema casual é $+[-A, {}^*B, O]/ A=B$, como em:

³ O recorte discursivo, em análise, compõem-se de outras predicções. No entanto, limitamo-nos às acima destacadas.

- (34) "Tropas da Rússia *se apoderaram* ontem do palácio presidencial do líder Djokhar Dudaiev, em Grozni, capital da Tchetchênia, informou a "Interfax", uma agência do governo russo. Segundo as informações, uma ofensiva lançada sábado pelas forças russas deu-lhes controle sobre o centro da cidade" (F.S.P., 02.01.95:1-8).
- (35) "Russos avançam e *tomam* capital da Chechênia. Todo o centro e alguns bairros da periferia de Grozny, capital da Chechênia, estão sob o controle de tropas russas. O anúncio foi feito pelo ministro da Defesa da Rússia, Pavel Grachev. A invasão de Grozny, incluindo o palácio presidencial, foi resultado de um avanço em massa de tanques russos, num cenário de guerra total" (E.S.P., 02.01.95:A-1).
- (36) "Assine 6 meses de Folha e *ganhe* um cartão de crédito internacional, com duas anuidades já pagas pela Folha" (F.S.P., 17.01.95:4-4).
- (37) "A Confederação Brasileira de Futebol contratou um novo assessor para a seleção, cuja missão inclui sugerir, na próxima Copa, que o Brasil venha a *perder* propositalmente certos jogos com o intuito de cruzar com adversários supostamente mais fracos nas fases subseqüentes da competição" (F.S.P., 12.11.93:4-4).

As predicções *benefactivas agentivas*, mais especificamente as que envolvem *transação comercial* do tipo *comprar*, *vt*, *vender*, *vt*, etc, possuem dois beneficiários e também denotam *ganho* ou *perda*. Seu esquema casual é $[-A, *B, *B, O] / A=B; B\text{-apag.}, \text{ como em:}$

- (38) "Governo quer *vender* imóveis e aumentar arrecadação de impostos." (F.S.P., 12.01.95:1-10).
- (39) "Romário volta. Flamengo *comprou* o passe por US\$ 4,5 milhões; Barcelona diz que só o libera com dinheiro no banco" (J.T., 10.01.95:1).

1.3. Correferência do agente com o objeto

1.3.1. A correferência do *Agente* com o *Objeto* ($A=O$) efetua-se com predicções *básicas agentivas*, cuja valência semântica do verbo requer um *Agente* que pratica a ação correferente a um *Objeto* que denota afecção. Seu esquema casual é $[-A, *O] / A=O, \text{ como em:}$

(40) "O consumo de hipnóticos foi mencionado por 25,9% dos pesquisados. As mulheres usam remédios para *dormir* duas vezes mais que os homens" (J.T., 19.01.95:6-B).

(41) "Dicas para dormir:

Procure *dormir* o necessário; evite forçar o sono.

Só fique no quarto na hora de dormir" (J.T., 19.01.95:6-B).

Dormir, nos recortes discursivos (40) e (41), está empregado *intencionalmente* visto que o contexto trata explicitamente de sono induzido, o que caracteriza a correferencialidade de $A=O$. Em contrapartida, no recorte (42) abaixo, *dormir*⁴ está empregado no seu uso *não-intencional*, o que o caracteriza como um *processo*, isto é, um acontecimento não-agentivo.

(42) "A insônia crônica causa fadiga, irritabilidade, falhas de memória, mal-estar físico e ansiedade. Pode levar a dificuldades de aprendizagem e até alucinações. "Mas existem pessoas que *dormem* apenas 5 horas por noite e ficam descansadas, porque elas têm um relógio biológico diferente", diz Stella, frisando que a insônia só é caracterizada quando causa mal-estar" (J.T., 19.01.95:6-B).

1.3.2. A correferência do *Agente* com o *Objeto* ($A=O$) efetua-se com predicções *experimentativas agentivas*, cuja valência semântica do verbo requer um *Agente* que pratica a ação correferente a um *Objeto* o qual denota o conteúdo da experiência e um *Experienciador* que expressa experiência (experimentação). Seu esquema casual é $+[-A, E, *O]/ A=O$, como em:

(43) "O discurso de posse de Fernando Henrique *agradou* aos parlamentares de esquerda. À saída do plenário, o líder do PPS, Sérgio Arouca (RJ), afirmou: "Foi o Fernando Henrique da resistência democrática quem falou aqui hoje". O casal de parlamentares do PT paulista, Marta e Eduardo Suplicy, também não poupou elogios. "Foi maravilhoso, temos um estadista", disse a deputada. O governador do Espírito Santo, Vitor Buaz (PT), declarou: "O discurso foi preciso e muito bom" (Especial/J.T., 02.01.95:5).

⁴ Para Cruse (1973:11-23), verbos de estado ou processuais podem estar causativizados (portanto são verbos agentivos), dependendo do contexto, isto é, se denotarem intenção.

- (44) "SP: 2º turno *divide* partidos.

O provável segundo turno em São Paulo, entre Mário Covas (PSDB-PFL) e Francisco Rossi (PDT) já está acendendo as primeiras faíscas de uma polêmica que deve incendiar o PMDB e o PT" (J.T., 06.10.94:8).

- (45) "O índice da Bolsa paulista caiu 6,59% ontem. Foi a maior queda desde 10 de janeiro, quando o indicador recuou 9,86%. O índice da Bolsa do Rio (Senn) teve queda de 3,5% ontem (...)

Os dirigentes de corretoras observam também que repercutiu de maneira negativa no mercado acionário a aprovação pelo Congresso de anistia ao presidente do Congresso, Humberto Lucena (PMDB-PB). O projeto de salário mínimo a R\$ 100 também *intranquilizou* o mercado" (F.S.P., 20.01.95:2-4).

- (46) "Tremores *assustam* Kobe.

Três tremores secundários assustaram ontem os habitantes da cidade japonesa de Kobe, parcialmente destruída na semana passada por um terremoto de 7,2 pontos na escala Richter" (F.S.P., 24.01.95:2-11).

1.3.3. A correferência do *Agente* com *Objeto* ($A=O$) efetua-se com predicções *locativas agentivas*, cuja valência semântica do verbo requer um *Agente* que pratica a ação correferente a um *Objeto* que é o "objeto" em movimento e um *Locativo* o qual está em relação de *espacialidade* com o seu predador e denota lugar para onde o "objeto" se dirige (desloca). Seu esquema casual é $+[-A, *O, L] / A=O$, como se pode observar no recorte discursivo "A era FHC: Uma festa de 3 milhões de reais.

- (47) Os convidados do concorrido jantar de gala da posse do presidente Fernando Henrique Cardoso começaram a *chegar* ao Itamaraty por volta das 21 horas de ontem, seguindo a recomendação feita pelo cerimonial para evitar atrasos. Organizado pelo Itamaraty, a festa custou ao governo cerca de R\$ 3 milhões e foi contratada sem licitação pública. Com esse dinheiro seria possível construir 375 casas populares, ao custo médio de R\$ 8 mil cada. Apesar do alto valor, o bufê Ambassador, contratado para preparar a festa provou não ser muito adequado: durante a semana, foi interditado pela Vigilância Sanitária de Brasília, que constatou a presença de baratas nas câmaras que acondicionavam alimentos.

- (48) e (49) A recomendação para que os convidados *chegassem* cedo foi feita porque os organizadores temiam que tempo chuvoso em Brasília complicasse ainda mais o trânsito nas imediações do Palácio e causasse transtornos às autoridades e chefes de Estado. Os convidados comuns *entraram* pela porta lateral do palácio. A principal era reservada ao presidente e chefes de Estado e uma terceira porta, próxima à Secretaria de Imprensa, para governadores e políticos. Entre os convidados comuns, estavam 300 artistas, entre eles Caetano Veloso e Gilberto Gil e a apresentadora Xuxa Meneghel.
- (50) e (51) Trajando smoking, Fernando Henrique *chegou* ao Itamaraty por volta das 21h30 e *foi* direto para o salão do subsolo, ao lado da sala de exposições. Ao lado da esposa, Ruth Cardoso, e do novo embaixador das Relações Exteriores, Luiz Felipe Lampréia, o presidente começou a receber os cumprimentos dos chefes de Estado e delegações estrangeiras.
- (52) e (53) Só depois de receber os cumprimentos - o que estaria previsto para levar de uma a duas horas - é que ele *subiria* para o mezanino e o terceiro piso. A previsão era de que o presidente *permanecesse* na festa no máximo até uma da manhã.
- Embora não houvesse confirmação, o presidente dava sinais de ter sofrido uma de suas crises de coluna. Durante a manhã, ele havia recebido no Palácio do Alvorada a acupunturista Edna Nishiya, que cuidou de sua coluna durante a campanha, e nas cerimônias de posse à tarde mancava da perna direita (...) (Especial/J.T., 02.01.95:5).⁵
- O mesmo esquema casual estende-se aos recortes discursivos que seguem:
- (54) "ONU começa a *sair* da Somália" (E.S.P., 02.01.95:A-14).
- (55) "(...) Enquanto estouravam violentos combates entre facções rivais - que deixavam pelo menos quatro mortos e mais de cem feridos, segundo funcionários de hospitais de Mogadíscio -, o primeiro grupo de 259 soldados da Malásia, que integravam as Forças de Paz da ONU, *deixou* ontem a Somália" (E.S.P., 02.01.95:A-14).

⁵ Reveja nota 3.

1.3.4. A correferência do *Agente* com o *Objeto* ($A=O$) efetua-se com predicções *temporais agentivas*, cuja valência semântica do verbo requer um *Agente* que pratica a ação correferente a um *Objeto* o qual expressa o "objeto" transcorrido no *Tempo* (cronológico) e um *Locativo*⁶ que denota espacialidade. Seu esquema casual é $+[-A, *O, L, T] / A=O$ - apag., como em:

- (58) "Novato em Brasília, o ministro extraordinário dos Esportes, Edson Arantes do Nascimento, o Pelé, só chegou à cidade poucas horas antes da posse. Veio no início da tarde, depois de *passar* o réveillon no Guarujá (SP)" (Especial/J.T., 02.01.95:3).

1.3.5. A correferência do *Agente* com o *Objeto* ($A=O$) efetua-se com predicções *temporais agentivas*, cuja valência semântica do verbo requer um *Agente* que pratica a ação correferente a um *Objeto* o qual denota o "objeto" transcorrido no *Tempo* (cronológico) e um *Comitativo* que expressa *companhia/acompanhamento*. Seu esquema casual é $+[-A, *O, T, C] / A=O$, como em:

- (59) "Deng Xiaoping faz 90 anos longe do público.
O líder chinês Deng Xiaoping completa hoje 90 anos de idade.
Deng deve *passar* o dia junto com a família" (F.S.P., 22.08.94:2-7).

1.3.6. A correferência do *Agente* com o *Objeto* ($A=O$) efetua-se com predicções *comitativas agentivas*, cuja valência semântica do verbo requer um *Agente* que pratica a ação correferente a um *Objeto* o qual denota "alguém" ou "algo" em determinada companhia e um *Comitativo* que expressa *companhia/acompanhamento*. Seu esquema casual é $+[-A, *O, C] / A=O$, como em:

- (60) "FHC *se reúne* com presidentes dos partidos aliados e convoca parlamentares para discutir reformas na Constituição" (F.S.P., 04.01.95:1-6).

⁶ Para Fillmore, o caso *Tempo* (*T*) é o tempo no qual o "objeto" o evento está situado. *Tempo* (*T*) é também frequentemente usado como caso modal, isto é, como complemento opcional de qualquer predicação, como em:

(56) "Itamar *viaja* para Portugal em fevereiro" (E.S.P., 02.01.95:A-6).

No entanto, alguns verbos, segundo Fillmore (1971:51), admitem os casos *Locativo* (*L*) e *Tempo* (*T*) usados proposicionalmente, como em:

(57) Jeffrey *passou* terça-feira à tarde na praia.

- (61) "Presidente se reúne com Covas em São Paulo.

O presidente Fernando Henrique Cardoso e o governador Mário Covas discutiram ontem, em São Paulo, as dificuldades econômicas do Estado e a necessidade dos dois promoverem cortes de despesas e funcionários nas administrações estadual e federal" (F.S.P., 15.01.95:1-7).

- (62) "(...) Camila Parker-Bowles, 47, considerada o grande amor da vida do príncipe Charles, *vai se divorciar* depois de 21 anos de casamento com o brigadeiro Andrew Parker-Bowles, 55" (F.S.P., 11.01.95:2-10).

1.3.7. A correferência do *Agente* com o *Objeto* ($A=O$) efetua-se com predicções *holísticas agentivas*, cuja valência semântica do verbo requer um *Agente* que pratica a ação correferente a um *Objeto* o qual denota a parte do todo e um *Holístico* que expressa *o todo / a totalidade*. Seu esquema casual é $+[-A, *O, H] / A=O$, como em:

- (63) "O Grupo Votorantim *retirou-se* da Celmar para se dedicar a projetos próprios, como a expansão das unidades de celulose da recém-formada VCP, cuja maturação se dará em dois anos, numa época em que as curvas de demanda e oferta do produto devem se encontrar" (E.S.P., 02.01.95:B-8).

- (64) "Romário diz que Dunga *vem* já para o Flamengo.

O atacante Romário revelou ontem que o Flamengo não desistiu de contratar o meia defensivo Dunga, do Stuttgart (Alemanha) e da seleção brasileira" (F.S.P., 20.01.95:4-4).

1.4. Correferência do agente com o locativo

A correferência do *Agente* com o *Locativo* ($A=L$) efetua-se com predicções *locativas agentivas*, cuja valência semântica do verbo requer um *Agente* que pratica a ação correferente a um *Locativo* o qual está em relação de *espacialidade* e denota o lugar para onde o "objeto" se dirige e um *Objeto* que é o "objeto" que se desloca (dirige) para o lugar expresso pelo *Locativo*. Seu esquema casual é $+[-A, O, *L] / A=L$, como em:

- (65) "Itamar *veste* a faixa pela 1ª e última vez" (J.T., 02.01.95:1).

(66) "O ator Fábio Junior prometeu participar amanhã da festa junina do Colégio Pueri Domus, em Santo Amaro (zona sul de São Paulo), onde estudam duas de suas filhas. Uma das barracas

homenageará o ator. Estará enfeitada com flores brancas de antúrio, que na novela "Pedra sobre Pedra" da TV Globo, *são engolidas* pelas mulheres que desejam rever o falecido retratista Jorge Tadeu" (F.S.P., 27.06.92:3-1).

- (67) "Muçulmana é fichada nos EUA por *usar* véu.
Por ser muçulmana, Tayyibah Aınatullah optou por cobrir o corpo com camadas de roupas, deixando visíveis apenas seus olhos" (F.S.P., 16.10.94:3-2).
- (68) "Procura por hospitais dispara com o calor.
O forte calor em São Paulo está provocando um aumento acentuado dos casos de desidratação e problemas respiratórios. As principais vítimas são as crianças e os idosos. Médicos recomendam *ingerir* líquidos" (E.S.P., 18.01.95:C-1).

1.5. Correferência do agente com o comitativo

A correferência do *Agente* com o *Comitativo* ($A=C$) efetua-se com predicacões *comitativas agentivas*, cuja valência semântica do verbo requer um *Agente* que pratica a ação correferente a um *Comitativo* o qual denota *companhia* e um *Objeto* que expressa quem ou o que está na companhia do Agente. Seu esquema casual é $+[-A, O, *C]/ A=C$, como em:

- (69) "Bistrôs filosóficos é a moda em Paris: filósofos *reúnem* pessoas em um café para discutir idéias. E também dão consultas.
Todos os domingos de manhã, na praça da Bastilha, em Paris, por volta das 11 horas da manhã, um café, o Café des Phares, registra um movimento incomum, mesmo nos dias de sol, ou sob os guardas-sóis do terraço, para conversar. Qual seria o assunto que reúne tantas pessoas em um mesmo local? A política? Os problemas urbanos? O preço dos legumes? Nada disso. Elas falam de Platão, Emmanuel Kant, Soren Kierkegaard e Friedrich Hegel!" (J.T., 07.01.95:1).
- (70) "Economize na compra do material escolar.
Pesquisar preços é fundamental; atacadistas e papelarias com estoques antigos costumam vender mais barato.
Reúna os pais e forme um grupo de compra.
Reúna um grupo de pelo menos 20 pais, de preferência com filhos na mesma série da mesma escola" (F.S.P., 22.01.95:2-9).

1.6. Correferência do agente com o holístico

A correferência do *Agente* com o *Holístico* ($A=H$) efetua-se com predicções *holísticas agentivas*, cuja valência semântica do verbo requer um *Agente* que pratica a ação correferente a um *Holístico* o qual denota o **todo/a totalidade** e um **Objeto** que expressa a parte do todo. Seu esquema casual é $+[-A,O,*H]/A=H$, como em:

(71) "A Votorantim Celulose e Papel (VCP) preferiu ampliar a capacidade das fábricas que já possui a lançar-se em um novo projeto. (...)

A VCP *incorporou* as quatro unidades da Papel Simão, que produziam por ano 220 mil toneladas de celulose e 250 mil toneladas de papéis, tinham 3.523 funcionários e uma área de efetivo plantio de eucalipto - árvore com a qual se faz celulose - de 25,5 mil hectares" (E.S.P., 02.01.95:B-8).

(72) "TRT manda Eletropaulo *incorporar* terceirizados.

O Tribunal Regional do Trabalho de São Paulo determinou que a Eletropaulo incorpore aos seus quadros 2.200 de seus 8.000 funcionários terceirizados (contratados de empresas de prestação de serviços)" (F.S.P., 19.01.95:1-1).

(73) "Palmeiras *traz* Mancuso.

O argentino Alejandro Victor Mancuso tem 26 anos, 1m75 e 70 quilos. A sua perna esquerda mescla habilidade com chute forte. Na Copa do Mundo dos Estados Unidos, foi reserva de Redondo. Jogou apenas cinco partidas pela seleção, marcando um gol. (...) No Palmeiras, espera ganhar prestígio internacional" (J.T., 19.01.95:1-B).

Em síntese, ao realizarmos um estudo da *teoria da correferencialidade* em proposições inseridas em recortes discursivos do português, constatamos, segundo os dados analisados, a correferência do *Agente* com o *Experienciador* ($A=E$), do *Agente* com o *Beneficiário* ($A=B$), do *Agente* com o *Objeto* ($A=O$), do *Agente* com o *Locativo* ($A=L$), do *Agente* com o *Comitativo* ($A=C$) e do *Agente* com o *Holístico* ($A=H$).

CONCLUSÃO

Este artigo objetivou realizar um estudo da *teoria da correferencialidade* em proposições inseridas em recortes discursivos do português, do ponto de

vista da Gramática de Casos, isto é, segundo uma perspectiva semântica, levando em consideração aspectos pragmáticos.

Pela análise dos dados, confirmamos que um dos casos em correferência é o Agente *e*, sua referência semântica, geralmente, está expressa na estrutura sintática. O outro caso correferente (Experienciador, Objeto, Locativo, etc) nunca está expresso e é identificado pela valência semântica do verbo/predicador como tendo a mesma referência do Agente. Demonstramos, assim, como um mesmo referente sintático é interpretado como tendo simultaneamente duas funções de caso, sem estabelecer relação linear com a correferência sintática ou reflexivização.

Constatamos, segundo os dados analisados, a correferência do Agente com o Experienciador ($A=E$), do Agente com o Beneficiário ($A=B$), do Agente com o Objeto ($A=O$), do Agente com o Locativo ($A=L$), do Agente com o Comitativo ($A=C$) e do Agente com o Holístico ($A=H$), em esquemas casuais com variações referentes à presença ou não dos casos proposicionais na estrutura sintática, como esquematizados abaixo:

$A=E$

- 1) $+[-A, *E, O]/ A=E$
- 2) $+[-A, *E, O]/ A=E$ -apag.

$A=B$

- 1) $+[-A, *B, O]/ A=B$
- 2) $+[-A, *B, O]/ A=B; B$ -apag.
- 3) $+[-A, *B, *B, O]/ A=B; B$ -apag.

$A=O$

- 1) $+[-A, *O,]/ A=O$
- 2) $+[-A, *O,]/ A=O$ -apag.
- 3) $+[-A, *O, E]/ A=O$
- 4) $+[-A, *O, L]/ A=O$
- 5) $+[-A, *O, *L]/ A=O; L$ -apag.
- 6) $+[-A, *O, L, T]/ A=O$ -apag.
- 7) $+[-A, *O, T, C]/ A=O$
- 8) $+[-A, *O, C]/ A=O$
- 9) $+[-A, *O, *C]/ A=O; C$ -apag.
- 10) $+[-A, *O, H]/ A=O$

A=L

- 1) +[-A,O,*L]/ A=L
- 2) +[-A,O,*L]/ A=L -apag.

A=C

- 1) +[-A,O,*C]/ A=C

A=H

- 1) +[-A,O,*H]/ A=H

A correferência do *Agente* com o *Experienciador* ($A=E$) dá-se com predicções experimentativas agentivas cujos predicadores exigem um *Agente* em correferência com um *Experienciador* e um *Objeto*. Estas predicções podem conter um segundo *Experienciador*, não-correferencial, porém proposicional, isto é, requerido pela valência semântica do verbo.

A correferência do *Agente* com o *Beneficiário* ($A=B$) detecta-se em predicções benefactivas agentivas, cujos predicadores requerem um *Agente* correferente a um *Beneficiário* e um *Objeto*. Esta modalidade de predicção, também, pode conter um outro *Beneficiário*, exigido pela valência semântica do predicador.

A correferência do *Agente* com o *Objeto* ($A=O$) dá-se 1) com predicções básicas agentivas, que requerem um *Agente* em correferência com um *Objeto*; 2) com predicções experimentativas agentivas, cujos verbos requerem um *Agente* correferente a um *Objeto* e um *Experienciador*; 3) com predicções locativas agentivas, as quais exigem um *Agente* correferente a um *Objeto* e um *Locativo*; 4) com predicções temporais agentivas, as quais requerem um *Agente* correferente a um *Objeto* que transcorre no *Tempo* cronológico; 5) com predicções comitativas agentivas, que exigem um *Agente* correferente a um *Objeto* e um *Comitativo* e, 6) com predicções holísticas agentivas, que requerem um *Agente* correferente a um *Objeto* e um *Holístico*.

A correferência do *Agente* com o *Locativo* ($A=L$) efetua-se com predicções locativas agentivas, cuja valência semântica do verbo exige um *Agente* correferente a um *Locativo* e um *Objeto*.

A correferência do *Agente* com o *Comitativo* ($A=C$) dá-se com predicções comitativas agentivas, cujos predicadores requerem um *Agente* em correferência com um *Comitativo* e um *Objeto*.

A correferência do *Agente* com o *Holístico* ($A=H$) constata-se em predicções holísticas agentivas, cuja valência verbal exige um *Agente* em correferência com um *Holístico* e um *Objeto*.

Cabe ainda observar, de acordo com os dados analisados, uma acentuada freqüência da ocorrência da correferencialidade do *Agente* com o *Experienciador* e do *Agente* com o *Objeto*, isto é, de predicções que apresentam os esquemas casuais $[-A, *E, O]/ A=E$ e $[-A, *O, L]/ A=O$, seguindo-se, pela ordem dos esquemas casuais $[-A, *B, O]/ A=B$, $[-A, O, *L]/ A=L$ e, por último, dos esquemas casuais $[-A, O, *H]/ A=H$ e $[-A, O, *C]/ A=C$.

Em suma, verificamos que o *A* (*Agente*) é correferente com os casos *E* (*Experienciador*), *B* (*Beneficiário*), *O* (*Objeto*), *L* (*Locativo*), *C* (*Comitativo*) e *H* (*Holístico*).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, J.M. *The grammar of case: towards a localistic theory*. Cambridge: University Press Cambridge Studies in Linguistics, 4, 1971.
- CHAFE, W.L. *Significado e estrutura lingüística*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.
- CHOMSKY, N. *Aspects of theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.
- COOK, W.A.S.J. *Case grammar: development of the matrix model (1970-1978)*. Washington, D.C.: Georgetown University, 1979.
- COOK, W.A.S.J. *Case grammar theory*. Washington, D.C.: Georgetown University, 1989.
- CRUSE, D.A. Some thoughts on agentivity. *J. Linguistics*, (9):11-23, 1973.
- DUBOIS-CHARLIER, F. Avant - propos: les premiers articles de Fillmore. *Langages*, (38):3-17, 1975.
- FILLMORE, C.J. The case for case. In: EMMON B. & Robert R.H. *Universals in linguistic theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1968, p.1-88.
- FILLMORE, C.J. Toward a modern theory of case. In: David A.R. & Sanford A.S. (Org.) *Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall*, 1969. p.361-375.
- FILLMORE, C.J. Subjects, speakers and roles. *The Ohio university working papers in linguistics*, (4):1-24, 1970.

- FILLMORE, C.J. Some problems for case grammar. In: RICHARD J. & O'BRIEN, S.J. (org.) *Georgetown university round table on languages and linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University, 1971. p.35-56.
- FILLMORE, C.J. The case for case reopened. In: COLE, P. & SADOK, J. *Syntax and semantics: grammatical relations*. New York: Academic Press, 1977. v. 8, p.59-81.
- FILLMORE, C.J. Pragmatics and the description of discourse. In: COLE, P. *Radical pragmatics*. New York: Academic Press, 1981. p. 143-166.
- FLÔRES, L.L. *Teoria da correferencialidade com especial atenção ao português*. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística),
- NICOLACÓPULOS, A.T. *A semantic analysis of Portuguese predications - an introduction to case grammar*. Washington, D.C., 1981. Tese (Doutorado em Linguística) - Georgetown University.
- NICOLACÓPULOS, A.T. *Predicações de experimentação agentivas*. Florianópolis: UFSC, 1989. (Inédito)
- NICOLACÓPULOS, A.T. *The holistic case: an introduction to case grammar*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1992.
- Introdução ao estudo do objeto: uma análise casual*. Florianópolis, 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- ZUCCO, B. Do objeto (I): considerações teóricas. *Rev. UNIMAR*, 16(1):33-45, 1994.
- ZUCCO, B. Do objeto (II): uma análise casual. *Rev. UNIMAR*, 16(1):47-70, 1994.

"MISSA DO GALO": A DISSIMULAÇÃO NECESSÁRIA

Lúcia Osana Zolin *

RESUMO. O presente trabalho tem por objetivo analisar o conto "Missa do galo", integrante da coletânea *Páginas recolhidas*, de Machado de Assis, visando observar como o autor, através de uma forma velada de adultério, traz à tona a figura da mulher-sujeito.

Palavras-chave: adultério, casamento, dissimulação, mulher-sujeito.

"MISSA DO GALO": THE NECESSARY DISSIMULATION

ABSTRACT. The aim of the present study is to analyse the short story "Missa do galo" from Machado's collection *Páginas recolhidas* with special regard to the form in which the author, through suggested adultery, reveals the figure of the active woman-subject.

Keywords: active, adultery, dissimulation, marriage, woman-subject.

INTRODUÇÃO

Num momento em que a mulher é retratada na literatura, na maioria das vezes, como sendo resignada, submissa, dominada, além de indiferente à própria situação, à semelhança do que acontece na realidade extra-literária da sociedade burguesa da segunda metade do século XIX, Machado de Assis focaliza atitudes femininas bem diversas: personagens que, pela recusa de passividade em relação às restrições impostas pelos liames sociais, apresentam algum grau de disposição para lutar pela sua afirmação e adotam o papel de sujeito. Nos limites do casamento, essa postura assume uma importância bastante considerável, sobretudo quando o relacionamento amoroso não atinge a plenitude.

* 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: 09/11/95.

Data de aceite: 09/02/96.

Nas narrativas da ficção realista, em geral, essas situações resultam em adultério, como uma espécie de busca alternativa de solução da carência amorosa. Embora abordado de forma bastante diversa, o adultério constitui um dos pontos capitais dentre as múltiplas vertentes temáticas da produção literária machadiana. A diferença de tratamento do tema começa pela forma de focalização: as relações que transgridem o contrato matrimonial não se dão necessariamente através de fatos concretos, mas muitas vezes são unicamente sugeridas.

Nos mais aprimorados contos de Machado de Assis (pensando-se em termos de técnicas narrativas), em que as personagens femininas ocupam a posição de protagonista, elas assumem, não raro, um comportamento essencialmente marcado pela ambigüidade e pelo mistério, em que a dissimulação se faz peça fundamental. Isso acontece, sobretudo, no que se refere a questões amorosas, num universo essencialmente marcado pela instituição do casamento e suas implicações. Nesse cenário, as atitudes que patenteiam a afirmação da mulher dentro dos padrões sociais vigentes e que, portanto, fazem dela sujeito, são antes sugeridas que explicitadas.

Em "Missa do galo" (*Páginas recolhidas*), a manifestação do desejo configura-se de forma sensivelmente diferente em relação a seu modo de ocorrência na maioria das narrativas machadianas que o elegem como tema. Em "A cartomante", "Singular ocorrência" e "Noite de almirante", para citar apenas três, o adultério - entendido não no sentido moralista, mas enquanto concretização de um desejo ou fantasia - é caracterizado por uma relação amorosa explícita e concreta, que as suas heroínas casadas (podemos chamá-las assim) mantêm com uma terceira pessoa. No conto agora em questão, o tema recebe um tratamento mais relativizado: os atos claros que habitualmente dão forma ao adultério, são substituídos por formas de ação marcadas pela ambigüidade e pela indeterminação.

DESENVOLVIMENTO

A relativização acima referida fica por conta do narrador em primeira pessoa, o próprio Nogueira. A "conversação" tida com Conceição é narrada quando ele já se encontra em outro plano do tempo: há uma distância temporal de muitos anos entre o "eu-vivido" e o "eu-narrado"; a narrativa é construída do ponto de vista do adulto evocando um episódio

da adolescência. Não há, portanto, coincidência psicológica, ética e ideológica entre os dois eus, “instaurando entre ambos uma relação ambígua e complexa de continuidade e ruptura”¹. Daí a nebulosidade que perpassa toda a narrativa.

Nogueira quer buscar a verdade da “conversação” daquela noite, recorrendo a um esforço de memória, na suposição de que através da recordação fosse possível retomar o tempo. Mas as lembranças que lhe vêm à mente aparecem deformadas, revestidas de uma nova existência, o que, de certo modo, implica uma sensação de irrecuperabilidade das vivências do passado: “Há impressões dessa noite, que me aparecem truncadas. Contradigo-me, atrapalho-me”².

Em determinados momentos da narrativa, essa falta de sincronismo entre a ação e a narração parece resultar na oscilação de posicionamentos do narrador com relação à protagonista. O adolescente, despertado das aventuras que vivia com D'Artagnan, pelo “ar de visão romântica, não disparatada com o meu livro de aventuras” de Conceição, cede espaço para o adulto que relativiza qualquer certeza sobre a disponibilidade da heroína: “não sabia odiar, **pode ser até**³ que não soubesse amar”. Por outro lado, ao insistir em seu comportamento exemplar dentro do contexto familiar da esposa - “já disse que era boa, muito boa” - o adulto adota a visão ingênua do adolescente. Assim, o narrador acaba por instaurar a dúvida em relação à retidão da conduta da personagem, seja pela negação, seja pela relativização. Dirce Côrtes Riedel, no seu “Santa - Maometana - Cleópatra”, desenvolve mais amplamente essa questão:

A Conceição visão romântica, que 'acordou' o adolescente da leitura; a Conceição cuja presença o 'espertou' ainda mais do que as aventuras de D'Artagnan, e que ficou 'linda, lindíssima', fazendo-o 'esquecer a missa e a igreja'; a Conceição que o fez imergir num sonho magnético - essa Conceição é relegada ao esquecimento pelo eu de superfície, enquanto a memória das sensações do estudante adolescente preenche os claros do discurso do Nogueira adulto. O preenchimento desses claros, paradoxalmente,

¹ Vitor Manuel de Aguiar e Silva, *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina, 1986, p. 770.

² Machado de Assis, *Obras completas*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1982, vol. II, p. 610.

³ O grifo é nosso.

*compõem o conto, encapado por uma solução de pretense amadurecimento do adulto que, segundo Freud, se identifica (como superego), até certo ponto, com o pai que exerce a sua instância parental, relegando para o filho a futilidade de tais interesses e sofrimentos, a que ele é superior.*⁴

"*Missa do Galo*" não tematiza de modo denotado a questão do adultério. Tanto quanto o leitor pode saber, através de uma focalização não onisciente, quase sempre externa em relação à protagonista, o adultério não tem lugar na cena principal.

As informações sobre o episódio da conversação chegam ao leitor filtradas pelo duplo olhar de Nogueira: o do adolescente cruzado com o olhar do adulto. Isso conduz a veracidade do narrado para o universo do provável e autoriza a desconfiança do leitor.

Wayne C. Booth⁵, ressalta a importância, no trabalho da decodificação do texto, da variação do distanciamento entre o narrador, a personagem e o leitor. Do mesmo modo como acontece em *Dom Casmurro*, é fundamental em "*Missa do galo*" considerar a distância temporal, moral, emocional e, até, intelectual existente entre o narrador maduro e a personagem jovem. Só a partir daí é possível compreender a ironia e a ambigüidade da narrativa.

A escolha do ponto de vista narrativo, como se pode perceber, exerce influência direta na obtenção dos efeitos desejados na apresentação das personagens que integram a narrativa. O fato de não haver, aí, focalização onisciente, somado à opção de Machado por um narrador autodiegético, colocado em um tempo ulterior em relação à história narrada, intensifica a ambigüidade de Conceição, interesse principal do conto.

Machado de Assis flagra a protagonista desse conto numa situação limite: trata-se de uma mulher em estado de carência afetiva em busca de alternativas que representem uma possibilidade de preenchimento do vazio deixado pelo casamento insatisfatório, ou, simplesmente, a realização de um desejo.

⁴ *Metáfora*, o espelho de Machado de Assis. São Paulo: Francisco Alves, 1979, p. 68-9, 2ª edição.

⁵ Wayne C. Booth. *A retórica da ficção*. Trad. Maria Tereza H. Gerreiro. Lisboa: Arcádia, 1980, p. 165.

A postura da mulher em "Missa do galo" revela certa resistência, ainda que latente, à aceitação passiva da realidade. A performance de Conceição na cena da "conversação" que, pelo jogo de insinuações, configura uma forma velada de adultério, embora seja aparentemente irrelevante, se comparada à de personagens como Rita ("A cartomante"), Genoveva ("Noite de almirante") ou Marocas ("Singular ocorrência"), assume igual intensidade, senão maior.

Antes da "conversação", o narrador mostra a imagem que os outros têm dela e de seu casamento. Conhecer tal imagem é necessário para o entendimento de sua transfiguração na noite de Natal. Ciente do adultério do marido, que ia ao "teatro" uma vez por semana, ela parece aceitar essa situação com resignação, e "aceitaria um harém com as aparências salvas"; era chamada de "santa", tinha "um temperamento moderado, sem extremos, nem grandes lágrimas, nem grandes risos."

Entretanto, - tendo em vista não se tratar de um narrador onisciente, com acesso à interioridade de D. Conceição - essa indiferença com relação ao descaso do marido, pode ser colocada sob suspeita. Afinal, o que garante a veracidade de uma imagem apenas repetida pelo narrador, no caso, o próprio Nogueira? É importante observar que o modo de enunciação das expressões caracterizadoras de Conceição denunciam uma tendência de não convicção e indicam uma postura de dúvida a respeito da sua imagem de "santa".

Ao entrar na sala, naquela noite de Natal, Conceição, até então marcada pela imagem da indiferente esposa traída, transforma-se em uma mulher muito interessante, em que a simples simpatia vira sensualidade. "Arrastando as chinelinhas de alcova" e usando "um roupão branco mal apanhado na cintura", ela se movimenta, fazendo avanços e recuos, em meio a uma conversa ambígua e repleta de entrelinhas: quando sussurra, por exemplo, "mais baixo! mamãe pode acordar", sem sair daquela posição, que enchia Nogueira de gosto, tão perto ficavam suas caras, ela parece temer menos o despertar da mãe, do que o fato de serem surpreendidos juntos ali, naquela hora tardia. Mesmo não tendo nada em comum com o rapaz, ela consegue manter um tom de intimidade nessa conversa, que, pela repetição e banalidade dos assuntos (manias, sonhos, insônias etc.), parece marcar não o seu lugar, mas o espaço da realização do não-dito⁶, pois existe aí todo um jogo de ambigüidades, de segundas intenções, de pausas e reticências que mais sugerem do que dizem.

⁶ Jesus Antônio Durigan. *Erotismo e Literatura*. São Paulo: Ática, 1986.

Em alguns momentos, ela parece deixar patentes suas intenções sedutoras para com o adolescente: inquieta, com *"seu desalinho honesto"*, ela se movimenta rapidamente pela sala com *"não sei que balanço no andar"*, e logo pára *"examinando um trecho da cortina ou consertando a posição de algum objeto no aparador"*, com gestos impregnados de sensualidade, como o momento em que finca os cotovelos no mármore da mesa e mete o rosto entre as mãos espalmadas, deixando à mostra a metade dos braços.

Como se vê, o olhar do narrador se fixa no comportamento da heroína, mostrando ações como essas e outras - passar *"a língua pelos beijos para umedecê-los"*, inclinar o corpo para ouvir melhor, pegar as pontas do cinto e bater com elas sobre o joelho, depois de cruzar as pernas, constante trocar de lugar - que não confirmam sua imagem inicial: *"Boa Conceição! Chamavam-lhe 'a santa', e fazia jus ao título, tão facilmente suportava os esquecimentos do marido"*.

A linguagem utilizada pelo narrador para retratar essa *"conversaço"*, em muitos momentos, transforma-se em imagens; os gestos e olhares da personagem central são captados, através de técnicas muito próximas das cinematográficas, dotando o conto de um grande poder de visualização: o leitor é tomado pela impressão de estar vendo as cenas, e não as lendo.

Em meio a esse jogo de insinuações, a *"conversa"* vai evoluindo até atingir o momento em que Nogueira tem a impressão exata da transfiguração de D. Conceição; nesse instante, ela se transforma fisicamente a seus olhos: *"ela que era apenas simpática, ficou linda, ficou lindíssima"*, além de estremecer ao tocá-lo, *"como se tivesse tido um arrepio de frio"*. Todavia, logo a seguir, a despeito da ousadia desse instante, ela censura os quadros do marido, que exibem mulheres vulgares, julgando-os *"próprios para sala de rapaz ou de barbeiro"*, no lugar deles ela preferiria *"duas imagens, duas santas"*. E fazendo alusão à sua religiosidade, ela refere-se à imagem de Nossa Senhora da Conceição - sua madrinha - que tem em seu oratório, como que querendo fazer prevalecer sua imagem de santa e não de sedutora⁷.

Depois desse avançar e retroceder de Conceição, as personagens permanecem envolvidas numa espécie de atmosfera mágica, caladas sem

⁷ Nesse sentido, ela, propositalmente, tenta imitar a imagem da mulher oitocentista ocidental que, segundo Therezinha Mucci Xavier, em *A Personagem Feminina no romance de Machado de Assis*, tomava como modelo a ser seguido a virgem Maria - "protótipo de pureza".

saber por quanto tempo: o narrador se confessa hipnotizado, "*numa espécie de sono magnético ou o que quer que era que me tolhia a língua e os sentidos*" e "*Conceição parecia estar devaneando*". O clima é interrompido pela batida da janela: era o amigo chamando Nogueira para a missa do galo. E Conceição, "*com o mesmo balanço do corpo*", enfia-se pelo corredor "*pisando mansinho*", após fazer um sugestivo trocadilho - "*Tem graça; você que ficou de ir acordá-lo, ele é que vem acordar você*" - e assumir a culpa pelo atraso do rapaz: "- *Vá, vá, não se faça esperar. A culpa foi minha.*"

Em vista desse comportamento inusitado da heroína, é compreensível o fato de a sua imagem se interpor, "mais de uma vez", entre ele e o padre na missa do galo. Do mesmo modo como é aceitável, para o Nogueira-adolescente, não entender a tal "*conversação*" face à imagem "*natural e benigna*" que caracteriza a D. Conceição do cotidiano, muito diferente daquela assumida pela parceira da véspera. Mas, por outro lado, é curioso, e até sugestivo, o procedimento do mesmo Nogueira, que nunca pode entender a "*conversação*", no regresso das férias: ele não encontra, nem visita Conceição - "*Ouvi mais tarde que se casara com o escrevente juramentado do marido.*"

O comportamento assumido por ela nesse flash da noite de Natal pode ser o de uma espécie de vazão de suas emoções, ou de um exercício de sedução, o qual indubitavelmente, está mais vinculado ao erotismo do que a uma possível paixão amorosa. Com esse "exercício", a protagonista revela que há uma distância considerável entre o que ela é e o que aparenta ser, talvez, maior do que aquela existente nos casos de Rita e D. Severina. A primeira, num certo sentido, denuncia através de seu comportamento descontraído, a possibilidade de existir em si um outro lado mais ousado, tanto o é que a sua relação clandestina com o amigo do marido foi descoberta e denunciada. Quanto à segunda, a distância entre o seu *ser* e o seu *parecer* é menor pelo fato de ela não ter ainda plena consciência de sua capacidade de ação em prol de sua satisfação pessoal; no flagrante do conto, o *ser* consciente e o *parecer* não guardam entre si uma distância muito acentuada, apesar de tal distância se apresentar em embrião.

Conceição, no nível do *parecer*, apresenta-se como uma mulher conformada com sua condição de esposa traída, pois apesar de seu marido ter uma amante, ela está em conjunção com os valores que a sociedade privilegia no casamento: *as aparências*. Ele dorme fora de

casa uma vez por semana com outra mulher, mas aos olhos da sociedade ele vai apenas ao teatro, de modo a não ameaçar com a opinião pública a posição de esposa respeitada.

Por outro lado, no nível do *ser*, a sua não aceitação desse estado de coisas se insinua, nas entrelinhas da enunciação, por entre as fendas da possível máscara de boa mulher e de temperamento moderado, que "*facilmente suportava os esquecimentos do marido*". Na medida em que, no episódio da "*conversação*" travada com Nogueira na noite de Natal, ela se permite assumir uma postura inusitada em relação à máscara acima referida, mostrando-se ao rapaz simplesmente como mulher (e lindíssima), ela nega a imagem diurna da esposa resignada e condescendente que "*perdoava tudo*". Seu comportamento nessa noite, para um "*leitor*" que não prime pela ingenuidade (diferentemente do adolescente Nogueira), não deixa dúvida em relação ao objetivo que encerra: a sedução.

Nesse sentido, Conceição não é simplesmente uma mulher manipulada pelo consorte a suportar a sua vida extraconjugal, como pode parecer. Há uma reversão no horizonte de expectativas: na verdade, ela é o próprio elemento manipulador da situação; em face da consciência da ambígua e caótica realidade de sua situação matrimonial, ela sugere, através da "*conversação*", ser capaz de se realizar enquanto indivíduo no momento oportuno.

Do mesmo modo que sugere uma outra possibilidade de interpretação de sua indiferença e neutralidade com relação ao adultério do marido: a aparente aceitação pode não se dever apenas à falta de opção de sua condição de mulher que quer manter a posição confortável do casamento, mas sobretudo, a uma estratégia de manipulação: a dissimulação, ou seja, um jogo de máscaras que tem por finalidade o despistamento de um virtual projeto de realização pessoal, que sem esse segredo perderia a razão de ser. Ao assumir essa máscara de aceitação, é como se Conceição se desdobrasse em duas: de um lado estaria a D. Conceição representante do ser social, compondo a figura distinta da mulher resignada; do outro a Conceição ela mesma, o ser profundo que, apesar de mergulhada no mistério, se valoriza enquanto mulher, deixando implícita a possibilidade virtual de realizar seus desejos mais recônditos. Da mesma forma como parece acontecer com Capitu em *Dom Casmurro* ou com Sofia em *Quincas Borba*, entre outras personagens femininas machadianas, o fato de Conceição cometer ou não o adultério é uma questão puramente

circunstancial. A dissimulação indica mais do que essa possibilidade de adultério, indica a sua capacidade de dizer não à anulação do próprio eu imposta pelo casamento de aparências.

Para dar forma a essa dicotomia do *ser* e do *parecer* existente em D. Conceição, Machado de Assis utiliza como recurso os efeitos produzidos pelos ambientes escuros e claros, fazendo-os influenciar na manifestação ou na latência de seu ser profundo: durante o dia D. Conceição apresenta-se como uma dona de casa exemplar, que, além de muito simpática, não dizia mal de ninguém, aceitava e perdoava tudo. Por outro lado, nas paragens misteriosas da noite, ela se despoja de sua alma diurna e, deixando fluir seu verdadeiro ser, transforma-se em uma mulher lindíssima e muito sensual. Através de atitudes insólitas e de meias palavras, ela cria um clima ambíguo e sugestivo, que, ao invés de afirmar, relativiza o significado que seu comportamento encerra.

Na manhã seguinte, a claridade do dia traz de volta consigo a boa Conceição, também chamada de "*santa*", ampliando assim, as dimensões da ambigüidade instaurada em torno dela na noite anterior, e, certamente, suscitando no coração de Nogueira uma série de questionamentos acerca dessa "*conversação*" que ele insiste em dizer que nunca pode entender. Nesse sentido, a obscuridade da noite parece contribuir para a relativização do tema em "*Missa do galo*", pois nesse clima de meia-luz em que se dá a conversação "*tudo*" pode acontecer, embora nada seja relatado pelo narrador no nível denotado.

Ao lado da ambígua e misteriosa "*conversação*" que Conceição mantém com o rapaz Nogueira na noite de Natal - que como uma "dialética mal resolvida"⁸ não permite afirmar, nem negar, a efetividade de um processo de sedução a que ela o estaria, af, submetendo - o desfecho do conto vem corroborar a possibilidade da existência de uma Conceição mais crítica e mais determinada por detrás daquela conhecida pela capacidade de resignação: poucos meses depois da morte do marido, ela se casa com o escrevente juramentado dele. Em face do seu comportamento na "*conversação*" com o estudante, em que ela atua como o sujeito da ação, revelando-se uma mulher dominante, sedutora e capaz de atos considerados impraticáveis pela senhora conhecida, na aparência, por "*um temperamento moderado, sem extremos*", esse seu

⁸ Jesus Antônio Durigan. *Op. cit.*, p. 73.

passo, apesar da recente viuvez, é verossímil. Inverossímil se torna, em vista disso, a sua fidelidade cega, ao marido adúltero.

Entretanto, em "*Missa do galo*" tudo aparece de maneira muito vaga, pois o fato de não haver onisciência, somado ao de Nogueira estar contando, num outro plano do tempo, uma história vivida na adolescência, torna a narrativa extremamente ambígua. O comportamento insinuante de Conceição aparece permeado com a hipótese de um comportamento natural: tendo perdido o sono, ela permanecia na sala naquela hora tardia tão somente para fazer-lhe companhia, e se insistia em manter o silêncio, era apenas para não prejudicar quem dormia. Assim, o narrador adulto, como que se considerando muito mais maduro e responsável do que era, na época em que viveu essa experiência, atribui todo o seu alumbramento diante da imagem de Conceição naquela noite de Natal à sua imaturidade: "*fique isso à conta de meus dezessete anos.*"

Mas afinal, o que aconteceu naquele momento em que D. Conceição ficou linda, lindíssima? e naquele outro em que os dois permaneceram inteiramente calados e só se ouvia um rumor do roer dos canindongos no gabinete do marido ausente? Machado de Assis estrutura a perspectiva narrativa de "*Missa do galo*" de modo a embutir nela a sutileza do não-dito, do ambíguo, dotando o conto de um grande poder de sugestão, em que tudo é vago e multissignificante, não só para o leitor mas também para o narrador: "*Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora há muitos anos...*"

CONCLUSÃO

O conto "*Missa do galo*" está centralizado em torno do comportamento e dos sentimentos das personagens, sobretudo da feminina que se encontra em situação limite.

Estando consciente de a aparência funcionar universalmente como a essência do homem dentro da realidade social, Machado revela, fingindo esconder, as contradições individuais entre o *ser* e o *parecer*, de modo a deter o seu olhar contra-ideológico na irremediável rendição do sujeito à ideologia dominante, conseqüentemente, ao aparente.

A temática do conto, como vimos, gira em torno do desejo, abordado em níveis de manifestação mais sutis, se tomarmos como parâmetro, por exemplo, narrativas como as mencionadas nas páginas anteriores. Nelas, as abordagens da questão do desejo e de suas implicações são mais

explícitas, tanto no nível de manifestação, quanto no nível de punição (quando há).

Já em "*Missa do galo*", a dissimulação existente no plano do enredo, envolvendo o marido e a família, se transporta para o plano da enunciação, atingindo o próprio leitor através de várias formas de instauração da ambigüidade.

A despeito do clima insinuado de erotismo e sensualidade, o leitor fica impedido de acreditar na concretização do adultério, embora seja, de certo modo, incentivado a imaginá-lo, tal o nível de sugestão do discurso. O que, na verdade, não tem maior importância, uma vez que o que está em foco na narrativa é a postura da mulher ante a realidade.

Nesse movimento progressivo que vai do explícito ao implícito, Machado vai tornando o comportamento e os atos de suas personagens cada vez mais ambíguos e nebulosos, como que querendo marcar com intensidade crescente a diferença (que é necessária) existente entre a vida clara e pública do ser e a vida recôndita e particular que nele coexistem.

Talvez se possa afirmar, em vista da trajetória da heroína de "*Missa do galo*", que a imagem de mulher por ela veiculada reporta, apesar da precariedade dos meios, para a questão da reação, no que se refere à busca da plenitude. Dizemos "*talvez*" porque o resultado da leitura, numa conseqüência do cruzamento do ponto de vista do narrador adolescente com o do adulto, aponta para a ambigüidade. Se ela manipula o marido, isso não é explicitado na narrativa, ao contrário, no nível de ação ela é manipulada. Do mesmo modo, não fica claro se ela preserva deliberadamente o casamento, ou se o mantém tão somente por não ter sido, ainda, posta à prova. De qualquer forma, a despeito de nada na narrativa ser transparente, tudo é muito sugestivo: a imagem de mulher que se entrevê em meio à ambigüidade é, sem dúvida, a da mulher que, além de ser sujeito, é experiente e sabe, portanto, dominar o universo em que está inserida.

No afã de não se anular enquanto mulher e indivíduo, apesar da luta que trava entre o *ser* e o *parecer*, a *convenção* e o *desejo*, o *pudor* e a *volúpia*, Conceição, à revelia do sistema social em que está inserida, é tentada a vislumbrar no adultério - ainda que de forma figurada - uma possibilidade de auto-realização. De qualquer modo, vê-se obrigada a amoldar-se à convenção soberana.

Nesse sentido, se tomarmos Conceição como parâmetro, não nos parece, como quer Ingrid Stein⁹ que as personagens femininas de Machado de Assis estão estagnadamente adaptadas à realidade social do Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX, em que a resignação e a submissão voluntária, entre outros atributos desta casta, consistia em quesitos indispensáveis para a aceitação da mulher. Antes, parece-nos que o ficcionista concebeu a crítica em relação à realidade circundante e, ao mesmo tempo, atuantes em prol da satisfação pessoal, a despeito de que para isso tenham que fazer uso da dissimulação.

Luiz Costa Lima no seu "Dom Casmurro e os enganos da advocacia", artigo integrante de um estudo maior acerca de Machado de Assis intitulado "Sob a face de um bruxo"¹⁰, analisa, com o objetivo de caracterizar o eixo tematizado em *Dom Casmurro*, os protagonistas do romance. A conclusão daí advinda é a de que tal eixo incide sobre o desvendamento do sentido da prática jurídica e sobre a dissimulação do erotismo feminino.

Para chegar a essa segunda conclusão, que é a que nos interessa, Costa Lima desenvolve o veio analítico iniciado com Helem Caldwell¹¹ e Eugênio Gomes¹², que rompe com a tendência de ver em Capitu o símbolo mais palpável da fêmea infiel. Nessa linha, ele repudia a tese não apenas da culpa, mas também a da inocência da personagem, o que, a seu ver, seria outra estreiteza interpretativa. Segundo ele, adultério ou não adultério são possibilidades equivalentes na trajetória de muitas das personagens femininas machadianas; nem Capitu, nem Virgília, nem Sofia (e por que não dizer nem Conceição, nem Genoveva, nem Rita...?) são potenciais traidoras, mas mulheres que não se sujeitam à "escravidão branca". Tal postura, ou opção de vida, entraria em choque com a indispensável rendição à opinião pública - já que também se optou pela vida em sociedade - se tais personagens não se valessem de uma estratégia fundamental, a dissimulação, tornando-se mestras da representação social.

⁹ Figuras Femininas em Machado de Assis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

¹⁰ Dispersa Demanda, ensaios sobre literatura e teoria. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1981.

¹¹ The Brazilian Othello of Machado de Assis. Los Angeles: University of California Pressand, 1960.

¹² O enigma de Capitu. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

Elas se tornam tão mestras que estudiosas como Ingrid Stein não se dão conta de que a resignação feminina em Machado é apenas uma estratégia e que, portanto, no que se refere à problemática do feminino, a sua ficção tem outros méritos que não seja apenas o de fazer "o registro detalhado (...) da posição social da mulher no Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX"¹³.

*A dissimulação da mulher é uma espécie de malandragem reservada ao branco. Se a sociedade, fiel ao privilégio do estamental privilegia o bom parecer, se, ademais, reclus e recalca vitorianamente a mulher, a malandragem desta consiste em usar as regras do jogo, escamoteando a sua direção - o honesto recato, o luzir nos bailes tornam-se trunfos de seu erotismo escravizado.*¹⁴

Através do comportamento dissimulado de suas personagens femininas, entrevê-se uma atitude de reprovação do retrato ideológico da mulher oitocentista, sugerindo que em uma sociedade reducionista como aquela, a mulher só pode ser autêntica se seus anseios forem os de abraçar a condição de objeto que a sociedade lhe oferece, abrindo mão do direito de ser sujeito. Nesse sentido, os tipos a que antes o autor se prendia, como o da virgem sentimental, o da casada conformista, o da beleza tentadora e fria, humanizam-se. Na fase madura de Machado de Assis, as personagens passam a ser engendradas a partir de recriação de pessoas reais, com toda a ambigüidade que lhes é peculiar, advinda dessa necessidade de conciliar o parecer, que a sociedade solicita, com o ser que verdadeiramente as traduz. Essa segunda atitude do artista, indubitavelmente, sobrepuja a primeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR E SILVA, V.M. *Teoria da literatura*. 7. ed. Coimbra: Almedina, 1986.
- BOOTH, W.C. *A retórica da ficção*. Trad. Maria Tereza H. Gerreiro. Lisboa: Arcádia, 1980.
- CALDWELL, Helem. *The Brazillian Othello of Machado de Assis*. Los Angeles: University of Califórnia 1960.

¹³ Ingrid Stein. *Op. cit.* p. 132-3.

¹⁴ Luiz Costa Lima. *Op. cit.* p. 93.

- CÔRTEZ RIEDEL, Dirce. *Metáfora: o espelho de Machado de Assis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- DURIGAN, J. *Erotismo e literatura*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- GOMES, Eugênio. *O enigma de Capitu*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1976.
- LIMA, L.C. *Dispersa demanda*, ensaios sobre literatura e teoria. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.
- MACHADO DE ASSIS, J.M. *Obra completa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1982. v. 1 e 2.
- MUCCI XAVIER, T. *A personagem feminina no romance de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Presença, 1986.
- STEIN, I. *Figuras femininas em Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

NARRATIVAS INFANTO-JUVENIS: A LEITURA COMO FORMA DE EMANCIPAÇÃO

Mirian Hisae Yaegashi Zappone*

RESUMO. Este trabalho apresenta a análise de três narrativas que abordam conflitos vivenciados por adolescentes. Observa-se nessa análise como os textos esteticamente elaborados contribuem para a emancipação de seu leitor, através da construção de estratégias que demandam sua participação ativa.

Palavras-chave: ensino, leitura, literatura infanto-juvenil brasileira.

CHILDREN AND JUVENILE NARRATIVES: EMANCIPATORY READING

ABSTRACT. This paper is an analysis of three narratives that focus on young people's conflicts. These texts are aesthetically elaborated so that they could be a contribution for the reader's emancipation. This may be done through the construction of strategies that require the participation of the reader.

key words: teaching, reading, Brazilian children and juvenile literature.

INTRODUÇÃO

Freqüentemente, ao cumprir sua tarefa de introduzir a criança no mundo circundante, a escola compartimentaliza o saber e a realidade nas várias disciplinas que ensina. Assim, a realidade é apresentada ao aluno de forma objetiva e fragmentada, como se observa na divisão de conteúdos programáticos mais comuns: a linguagem é aprendida em aulas de língua materna; geografia, anatomia, química, nas aulas de ciências; regras combinatórias, porcentagens e outros conteúdos, em aulas de matemática e assim sucessivamente. Dá-se ao aluno uma noção

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

Correspondência para Marian Hisae Yaegashi Zappone

Data de recebimento: 04/03/96.

Data de aceite: 29/02/96.

da realidade, através dessas várias áreas de conhecimento. Adotando tal estratégia, a escola acaba por introduzir a criança num mundo compartimentalizado, que pouco reflete a complexidade do mundo real. Contudo, nessa difícil tarefa, a escola pode ser auxiliada pela literatura, que representa uma forma diferenciada de introdução do leitor (criança ou não) no mundo que o cerca.

A maneira como a literatura efetiva tal processo diferencia-se daquela abordada pela escola, pois o mundo apresentado ao leitor representa uma recriação do mundo real por intermédio da perspectiva ideológico-emotivo-lingüística de seu autor. Assim, por mais fragmentária que possa ser essa recriação, ela sempre terá pontos de contato com a realidade, já que pressupõe a criação de personagens que vivem uma dada realidade, enquanto signos de pessoas, de seres humanos, dentro de um espaço/tempo sócio-histórico-cultural. Desse modo, os recursos artísticos a que a literatura recorre propiciam uma recriação do real, pleno de pontos de contato com a vida do leitor, possibilitando uma ampliação e uma abertura de horizontes no seu conhecimento de mundo, como assinala Zilberman:

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (Zilberman, 1985, p.22)

Assim, a leitura do texto literário favorece um contato com a vida, através da narração das mais variadas experiências humanas. Vivenciando situações as mais diversas com as personagens que surgem no texto, o leitor do texto literário pode interiorizar experiências que irão contribuir para uma visão mais crítica e humana da vida. É dessa forma que a literatura cumpre suas funções e torna seu leitor um indivíduo emancipado, capaz de expressar-se a si mesmo e de se tornar cada vez mais humano, compreendendo a si próprio e a seu mundo, pois *ela*

[literatura] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo porque faz viver. (Candido, 1972, p.806)

Partindo dessa importância do texto literário para a formação do leitor dentro ou fora da escola, o que se propõe neste ensaio é um exercício de leitura de três narrativas infanto-juvenis, observando-se a qualidade estética de cada uma delas, as estratégias de construção utilizadas para a sua decifração por parte do leitor e, sobretudo, o potencial emancipador dos textos, pontos fundamentais a serem analisados pelo professor que atua junto à clientela de primeiro grau.¹

EM BUSCA DA EMANCIPAÇÃO: TRÊS SOLUÇÕES NARRATIVAS²

Um conto sem fadas, de Ricardo Gouveia, relata a história de Anita, uma pré-adolescente de 11 anos, e de sua família (Sandra, a mãe, e Rutinha, a avó), que são abandonadas pelo pai (César Rafael) e pelo avô (Claudenir), durante uma viagem ao litoral paulista, em virtude de dificuldades financeiras. A partir da fuga do pai, o texto focaliza o drama da personagem juvenil sob vários aspectos: a dificuldade para entender a súbita fuga do pai e do avô, a descoberta de suas raízes judias, a discriminação na escola, o crescimento físico, a nova relação amorosa de sua mãe, a preparação para seu *Bat-Mitsvá*, ritual de iniciação judaica para as meninas. Juntam-se à história de Anita as personagens Aníbal, novo namorado de Sandra, e o Sr. Tetsu, um velho japonês convertido ao judaísmo, que auxiliam as três mulheres nas dificuldades em que se encontram. A história de Anita culmina com a realização de seu *Bat-Mitsvá* e com o reencontro com o pai.

¹ Na leitura dos textos que são objeto deste trabalho, utilizamos como base teórica alguns conceitos da Estética da Recepção. AC: Zilberman, R. *Estética da recepção e história literária*. São Paulo : Ática, 1994 e Costa Lima, L. *A literatura e o leitor- Textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.

² Os textos analisados nesse artigo fazem parte de um *corpus* maior composto de 20 narrativas, lançadas no ano de 1994, que estão sendo analisadas em projeto de pesquisa denominado *Pesquisa Pedagógica I: análise de narrativas infanto-juvenis*, que, por sua vez, pertence a projeto maior intitulado *Leitura e literatura na escola: núcleo regional de pesquisa*, desenvolvido por grupo acadêmico formado por pesquisadores da UNESP - câmpus de Assis, UEM e UEL, sob a coordenação do prof. Dr. Carlos E. Fantinati.

O texto inicia-se, segundo nomenclatura de Todorov (1979:135-46), com uma situação de equilíbrio favorável à protagonista, pois esta vive harmoniosamente com sua família e não sofre pressão de problemas externos ou interiores. Posteriormente, essa situação estável da personagem vem a ser perturbada pelo desaparecimento do pai - situação de desequilíbrio - que desencadeia um novo estado de equilíbrio, porém negativo, pois aflora uma série de problemas que Anita deve enfrentar. Com a ajuda de sua família e também do Sr. Testu, Anita acaba por suplantar seus problemas e a narrativa finaliza-se em um estado de equilíbrio positivo.

A estrutura sintática da narrativa de *Um conto sem fadas* repete de forma satisfatória a estrutura dos contos de fada, primeiros textos utilizados com sucesso como literatura infantil. Como lembra Zilberman (1985:48-9), eles se tornaram um modelo básico das histórias escritas para crianças. Este modelo engloba uma história que se abre com uma situação de carência suplantada posteriormente por uma ação reparadora. A situação de carência é solucionada pela ação do protagonista, que pode receber o auxílio de amigos ou objetos mágicos. Assim, a partir dessa estrutura, emerge a mensagem progressista do texto escrito para a infância: a luta e o enfrentamento da realidade constituem-se em formas de superação das dificuldades apresentadas pela vida.

Apesar de o modelo estrutural de **Um conto sem fadas** estar em consonância com o modelo do conto de fadas, a sua composição não lhe garante com eficácia a manutenção da mensagem progressista que pretende veicular. Nota-se, portanto, uma dissonância entre a intenção de seu autor - compor um texto em que a criança pudesse ver-se emancipada, a partir da superação de problemas - e a composição estética de seu relato ficcional. Esse fato pode ser observado através da análise de alguns elementos estruturais da narrativa.

O narrador do texto situa-se, segundo Genette (s/d:244-51) numa posição heterodiegética, ou seja, não faz parte da história que narra. Ele é conhecedor de todos os fatos diegéticos e é por seu intermédio que o leitor tem conhecimento da história. Sua posição garante-lhe uma onisciência quase que absoluta, pois sabe as falas proferidas pelas personagens, a sequência dos acontecimentos da história, as informações do diário secreto de Anita e outros fatos. Contudo, esta posição do narrador - invariável durante todo o texto - propicia-lhe uma visão

exterior aos fatos narrados, ou seja, ele os focaliza “de fora”, segundo teoriza Pouillon (1974).

A caracterização do narrador e da focalização, bastante utilizada pelos romancistas do século XVIII e XIX, condiciona o texto à ótica do narrador, o que, por sua vez, implica a prevalência de um ponto de vista unívoco dentro da narrativa. Assim, o discurso torna-se monológico, uma vez que o narrador não faculta uma relativização dos fatos que narra, o que poderia facilmente ser conseguido através da introdução da perspectiva ou focalização das personagens que vivem a história.

Apesar de o narrador se preocupar em criar uma história onde se sobreleve o mundo adolescente de Anita e os seus conflitos interiores, o tipo de discurso que constrói para tal objetivo acaba por privilegiar uma ótica que não é a da protagonista. Por isso, introduz um recurso paliativo: a reprodução de algumas páginas do diário secreto da menina. Contudo, mesmo essas páginas não aprofundam o universo interior da personagem, pois muitas delas servem para complementar dados da própria fábula e não para perscrutar o mundo psicológico de Anita, como se pode observar nesta citação:

E assim, Querido Diário, tudo acabou bem, o resto do dia foi muito alegre e divertido e a comida estava deliciosa, e depois de almoçar, nós conversamos e demos risada com as histórias do Aníbal. (Gouveia, 1994, p. 33)

Há alguns momentos, mas são poucos, em que o diário se torna mais eficaz como quando tenta esboçar o mundo adolescente de Anita, o que indica que este diário desempenha uma função complementar da narrativa e não uma função reveladora do interior da personagem.

Além do caráter monológico do discurso do narrador e das tentativas de amenizá-lo através do diário da protagonista, observa-se, também, em alguns momentos do texto, uma certa infantilização da linguagem. Considerando que Anita inicia a história com 10 anos e a finaliza com 12, pode-se considerá-la uma pré-adolescente e não mais uma garotinha, como fazem supor algumas partes do texto:

Papai e vovô desapareceram como se tivessem penetrado na grande bola fulgurante que começava a despencar no horizonte. E nunca mais voltaram. (Idem, p. 14)

Anita voltou para casa chateada, até comeu pouco no jantar. Mas no dia seguinte, ela foi à escola, brincou com

os amiguinhos, e quando chegou em casa já tinha esquecido completamente do seu Golem abandonado(...)
(Idem, p. 18)

Essas e outras passagens marcam a visão do narrador tanto sobre seu interlocutor - a criança leitora - quanto sobre a própria personagem Anita, vistas ainda de maneira bastante infantilizada para a faixa etária em questão. A linguagem do narrador, portanto, acaba por enfraquecer a imagem da personagem dentro do texto, caracterizada por uma fragilidade que não permite que os problemas pelos quais passa possam ser vivenciados de forma aprofundada, ou seja, de forma a caracterizar uma fase de ampliação do conhecimento de si mesma.

Pode-se afirmar que essa visão infantilizada da criança também gera alguns problemas na construção da própria fábula, pois o narrador compromete-se com uma visão superficial dos fatos e acontecimentos que narra. Esse dado pode ser observado através da enumeração dos vários problemas por que passa Anita. Inicialmente, o narrador enfatiza a fuga do pai e do avô da garota; posteriormente, surgem os problemas financeiros das três mulheres, então, sós. Seguem-se a aceitação do novo companheiro de sua mãe, o conhecimento de suas raízes judaicas, o preconceito na escola, a preparação para seu *Bat-Mitsvá*, a conscientização do processo de crescimento físico, a morte do avô e o reencontro com o pai.

Como se observa, são muitos problemas a serem abordados num texto tão simples. Em consequência disso, ocorrem uma dissolução dos conflitos e o enfraquecimento da própria trama narrativa. Assim, por exemplo, o enfrentamento do processo de crescimento físico é esboçado superficialmente com as seguintes anotações:

O corpo, começando a mudar as formas, lhe parecia um pouco desajeitado dentro do vestido de festa, mas também tudo acontecia tão depressa!

(...) terminou de se arrumar para a festa-baile na casa do Marcão, ex-troglodita-chefe e atual quase-namorado. Pendurou o colarzinho de coral no pescoço, pegou o batom com muito cuidado nos lábios tentando não exagerar. Gostou do efeito no espelho.

Vovó Rutinha, que acabara de chegar e ainda não sabia da carta, protestou ao vê-la:

- *Que história é essa de batom? Isto é só quando você ficar mocinha!*

- *Eu já fiquei - disse Anita. - Faz dois dias. (Idem, p. 52)*

A fuga do pai e do avô é narrada de forma superficial e pouco verossimilhante, pois a justificativa da fuga, em virtude das dificuldades financeiras da família, não satisfaz a curiosidade do leitor a quem é apresentada a misteriosa mala do avô de Anita. Ela parece ter uma função esclarecedora que não é revelada em parte alguma da história. As últimas falas dessas personagens, antes de seu desaparecimento, reiteram a importância do conteúdo da mala sem, contudo, esclarecer melhor as razões da fuga:

- (...) *Eu fico pensando, se realmente quisermos, podemos escolher um outro caminho e começar tudo outra vez...É por isso que eu ando sempre com esta valise, esperando chegar a hora.*

- *O que você tem aí dentro?*

- *Continuemos caminhando, filho, e você ficará sabendo. Papai e vovô desapareceram como se tivessem penetrado na grande bola fulgurante que começava a despencar no horizonte.*

Eles nunca mais voltaram. (Idem, p.14)

Além desse problema de construção da trama, o desaparecimento dos homens da família de Anita, e sobretudo do pai, é trabalhado também de forma superficial. A falta do pai, problema crucial para a protagonista, em virtude da faixa etária em que se encontra, é retomada apenas com algumas anotações que Anita faz em seu diário. Essas anotações refletem mais uma vez a ótica infantilizada sob a qual é construída a personagem, que evita a todo custo enfrentar realisticamente tal fuga, ao tentar acreditar que esses “foram para o sol”:

Hoje faz exatamente três anos que papai e vovô Claudenir foram embora. Eles foram para o sol, mamãe e vovó dizem que é bobagem minha, mas eu mesma vi quando eles foram embora,(...) papai faz tanta falta por aqui, ele era meu amigo de verdade, entendia de tudo, era o mais forte, o mais bonito, o melhor pai. (...) Querido diário, eu acho essa vida sem pai uma droga! (Idem, p.16-7)

Depois dessas anotações, a fuga de Claudenir e César Rafael é retomada com uma carta que Anita recebe do pai. Ela esconde de sua família o conteúdo da carta e a destrói. A partir desse momento, o problema não será mais abordado, simulando a superação do conflito por parte da personagem. Houve a tentativa de confrontar personagem e problema; entretanto, a construção da narrativa não caracteriza satisfatoriamente as carências familiares da personagem.

Posteriormente a esse conflito, Anita é confrontada com a descoberta de suas raízes judias. Se, anteriormente, a narrativa seguia num ritmo mais rápido com a presença de alguns *sumários*, nesse momento ela se torna mais lenta, com a introdução de muitas *cenas* onde vão prevalecer longos diálogos entre Anita e o Sr. Tetsu, um velho japonês convertido ao judaísmo apresentado à família de Anita por Aníbal, o namorado de Sandra. Essa personagem parece estar um tanto deslocada na trama, pois sua presença é estabelecida em função de um objetivo: ensinar a Anita e a sua família alguns valores da cultura judaica, esquecidos em virtude de a família não ter preservado tais valores.

Além do Sr. Tetsu, Aníbal também exerce uma função preceptora perante a protagonista. Ele foi escolhido por Anita como seu Golem do litoral norte. O Golem, segundo a tradição judaica, seria um boneco de barro que se transformara num defensor dos judeus. Assim, Aníbal seria o defensor de Anita, conforme ela mesma dispõe nos mandamentos que cria para seu Golem:

4º *Você tem de me proteger de todos os perigos, e de todo o mal(...).*

.....

7º *Você tem de ser Leal, Carinhoso, e Forte, e Honesto, e Amigo, e Sincero, e Corajoso, e morrer por mim, se for preciso.*

.....

8º *Você tem de me ensinar as coisas da vida, e me ajudar com os deveres da escola.* (Idem, p.22)

A função do Golem - Aníbal - seria a de proteger Anita e auxiliá-la em dificuldades, o que o identifica com uma função saneadora em relação à personagem. Tal função faz lembrar a função das *fadas* dentro dos contos de fada. Assim, compreende-se o título do texto “Um conto

sem fadas - o Golem do litoral norte", pois se pressupõe a substituição do elemento mágico *fada* pelo *golem*, num processo de aproveitamento da cultura judaica. Contudo, a função que ambos desempenham acaba sendo a mesma, pois é Anfbal quem auxilia Anita em muitas circunstâncias de sua vida: ajuda-a a superar a falta do pai, apresenta-a ao Sr. Tetsu, que lhe ensinará lições do judaísmo, cria os meios para que Anita realize seu *Bat-Mitsvá*, promove o encontro de Anita com seu pai no final da história e, sobretudo, se transforma em seu protetor e conselheiro:

Anita ouvia tudo fascinada, os olhos azuis arregalados e brilhantes.

-Todas essas coisas, Anita - disse ele afinal - são as suas raízes. Raízes são uma coisa muito importante, elas são a sua herança, a sua maior riqueza, que ninguém pode tirar. Eu também tenho as minhas raízes... (Idem, p. 28).

As falas de Anfbal para com Anita sempre estão carregadas de um tom didático, marcando a tentativa de moldar Anita a uma visão da realidade e, sobretudo, de fazê-la entender o valor de suas raízes. Ao mesmo tempo, a função protetora dessa personagem pode ser observada quando Anita declara aos colegas sua origem judaica e esses passam a hostilizá-la, chamando-a de 'judia cabeluda' à saída da escola. Além de este problema - preconceito na escola - ser colocado superficialmente, pois o narrador não privilegia mais uma vez sua caracterização em relação à expectativa interior da personagem, a superação do mesmo será feita através da figura de Anfbal, que se fantasia de um "feroz ninja" que acaba de vez com as investidas hostis dos meninos.

Anfbal e o Sr. Tetsu exercem, portanto, uma função bastante determinante perante Anita, pois matizam o espírito de luta contra as adversidades de que a personagem sofre. Sob esse aspecto, os conflitos que a vida apresenta a Anita, conferem-lhe poucas chances de um amadurecimento interior. A elaboração ficcional do texto confirma esse dado através de alguns expedientes utilizados pelo narrador: 1) a presença marcante de personagens saneadoras - Anfbal e o Sr. Tetsu, 2) a caracterização de vários conflitos vividos pela protagonista, o que leva à fragmentação de sua problemática e, finalmente, à falta de uma elaboração maior dos seus conflitos, em nível de interiorização da personagem infanto-juvenil.

Como se pode observar, a trama de **Um conto sem fadas - o Golem do litoral norte**, embora imbuída de uma intenção progressista - trabalhar com situações problemáticas da vida de uma pré-adolescente e a superação desses problemas - não consegue caracterizar satisfatoriamente uma trajetória que conflua para a auto-emancipação da personagem, propiciando a abertura de horizontes de que tanto o leitor necessita. Resulta, nesse sentido, num texto enfraquecido por sua própria estrutura interna que não privilegia um modelo artístico capaz de efetivar a formação de novas expectativas em seu leitor, suscitando nele um questionamento que leve à revisão de valores.

Outra alternativa artística, contudo, pode ser observada em **Isso ninguém me tira**, de Ana Maria Machado. Gabriela, também chamada Gabi - a protagonista do texto - relata alguns fatos marcantes de sua vida, que a fizeram amadurecer. Inicialmente, a fábula enfatiza o trio amoroso que envolve Bruno - o belo rapaz disputado por ela e sua prima, Dora. Solucionado o impasse amoroso, surgem os problemas com os pais que achavam que Dora havia "roubado" o namorado da prima. Tudo se resolve, quando a família de Gabi recebe a notícia de que Dora ficara noiva de outro rapaz. Contudo, seus problemas não terminam nesse momento. Ao contrário, eles apenas começam, pois a personagem enfrenta a dura oposição que seus pais e Bruno fazem ao seu emprego - aulas particulares de inglês.

A personagem vive intensamente as situações-problema com que se defronta, de forma que as soluções encontradas emergem de sua própria experiência de vida. Através de seu trabalho e do envolvimento, junto com o amigo Daniel, em uma campanha ecológica em seu colégio, Gabriela descobre que a felicidade não reside apenas no bem-estar com os outros, ou na aquisição de coisas, ou no bom relacionamento com as pessoas, mas também e, fundamentalmente, no respeito e na conquista de sua individualidade.

A estrutura sintática desta narrativa privilegia duas situações de equilíbrio: a primeira refere-se a um equilíbrio negativo, pois a protagonista vive uma série de conflitos relativos a sua realização amorosa - conflito com a prima e com a família - e conflitos relativos a sua autonomia enquanto ser. Essa situação inicial modifica-se através da própria prática de vida experimentada pela protagonista, pois Gabriela consegue, por si só, assumir o namoro com Bruno, supera as barreiras impostas por sua família e adquire uma nova perspectiva de vida, que valoriza, sobretudo, sua autonomia e emancipação. Nesse momento, instaura-se um novo equilíbrio, agora

positivo. Trata-se, portanto, de uma estrutura literária que privilegia a trajetória da personagem enquanto forma de aprendizado da vida: sua ênfase reside na idéia de que o enfrentamento dos problemas pode levar à superação ou, ao menos, ao conhecimento e relativização dos mesmos, de forma que a personagem possa subjugar-los e não ser por eles subjugado.

Nesse sentido, emerge do texto uma mensagem progressista, pois, identificando-se normalmente com o herói, o leitor de **Isso ninguém me tira** acaba vivenciando, através da estrutura ficcional do texto, todo o processo de amadurecimento por que passa Gabriela, e adquire com ela uma nova forma de ver a si próprio e o mundo que o cerca. Além disso, deve-se ressaltar que, diferentemente do texto anteriormente analisado, a personagem luta com suas próprias forças contra as adversidades, sem a ajuda direta de um Golem ou de outros elementos exteriores, o que sobreleva o valor de sua ação. Além de sua mensagem emancipadora, o texto conta ainda com algumas outras características que o distinguem fortemente do texto de Ricardo Gouveia e que ampliam seu cunho progressista.

Segundo Genette (s/d:244-51), o narrador do texto em questão assume uma posição autodiegética e, portanto, narra uma história da qual é protagonista. Como a história contada por Gabi-narradora possui uma distância temporal (um ano e meio) em relação à história vivida por Gabi-personagem, gera-se uma outra distância, agora de teor psicológico, pois a personagem, amadurecida pelas experiências e circunstâncias vividas, narra-as com olhos mais críticos e analíticos do que no momento em que as viveu. Por isso, são comuns trechos em que confessa estar escrevendo sua história para que possa mais bem compreendê-la, num processo de auto-conhecimento tão necessário na fase de vida em que se encontra:

Estou querendo contar tudo direito, com a maior exatidão, a maior honestidade. Para você entender bem. Ou para eu mesma entender, talvez, nem sei, mas acho que a verdadeira razão, no fundo, é essa. Para mim mesma. Senão, não adianta nada. Fico tentando lembrar cada momento(...) para ver se, aos poucos, eu entendo o que houve, porque tem horas que eu mesma me espanto.
(Machado, 1994, p.12)

A posição autodiegética e a distância temporal dos fatos narrados apontam para uma caracterização mais eficaz do interior da personagem, de forma que o universo psicológico de Gabriela pode ser melhor

definido pelo leitor. Além disso, os conflitos que vivencia estão bem articulados dentro da fábula e da trama e relacionam-se a áreas fulcrais da faixa etária da personagem: os conflitos amorosos, familiares e interiores. Através desses recursos, o texto consegue entrar de forma intensa no tão complicado universo adolescente de Gabriela e do leitor que com ela se identifica.

O desejo de Gabriela é também o de escrever uma história fidedigna aos fatos vivenciados e, por isso, tenta mostrar os fatos da maneira mais neutra possível. Essa preocupação da personagem revela um aspecto importante de sua personalidade: a transparência de espírito e a valorização da sinceridade nos relacionamentos humanos. É por essa razão que, ao relatar a paixão platônica e exasperada da prima Dora por Bruno, ela resolve apresentar algumas cartas da prima no texto. Dessa forma, permite que o leitor possa julgar, por si mesmo, se o comportamento da prima seria ou não exagerado, tal como a narradora o interpretava: *“Por isso acho que agora posso aproveitar essa sugestão dela mesma e mostrar alguns pedaços dessas cartas que ela ia escrevendo para casa e para as amigas de Livramento, contando do Bruno. (Idem, p. 15)*

Assim, Gabriela deixa que a própria prima exponha seu amor adolescente, cheio de expectativas insólitas sobre o ser amado. Esse técnica narrativa ganha importância na trama, pois a caracterização de Dora permite ao leitor perceber o quão importante é lutar por aquilo que se almeja, ao invés de apenas sonhar e projetar desejos como fazia Dora. Esta personagem torna-se, portanto, o contraponto da personagem Gabriela, à medida que sintetiza seu contrário: esta, corajosa, forte e segura de si; aquela, sonhadora, medrosa, impotente, inconstante e facilmente manipulável:

Hoje na reunião, o Bruno estava ainda mais lindo, com band-aid por cima da sobancelha(...). Falou muito, distribuiu tarefas. A Marisa me ofereceu para eu bater à máquina o regulamento da gincana, ele me olhou - ME OLHOU - e disse que podia ser. E aí falou diretamente COMIGO.(...) Bom, eu não consegui responder nada, só fiz que “sim “ com a cabeça”. (Machado, 1994, p. 25-6)

Além desses recursos que incrementam a caracterização do mundo adolescente, deve-se acrescentar que a linguagem do texto reflete

também o espírito solto e fluente dessa faixa etária, como constatarem quaisquer citações já apresentadas.

Um dado bastante importante sobre a personalidade de Gabriela refere-se a sua discrição e a sua privacidade. Desde o início do texto, essas serão marcas fundamentais da personagem, pois é delas que emergirá, posteriormente, o processo de individuação e autonomia de Gabi, através da vivência de situações nas quais a personagem vê sua privacidade e sua individualidade ameaçadas:

Às vezes eu ficava até com uma espécie de vergonha, porque sou muito diferente (...). Minha mãe diz que eu tenho mania de segredo. Mas não é verdade. Só não gosto que fiquem sabendo da minha vida, não saio por aí contando tudo, que nem a Dora. (Idem, p.11)

O respeito que tem por sua privacidade, por seus sonhos e aspirações mais íntimos é o que a motiva a buscar sua realização. Por isso, luta com todas as suas forças. É o que acontece, quando seus pais não aceitam o namoro com Bruno, pensando que este ainda era o grande amor da sua prima, Dora. Gabriela analisa sua situação e assume o risco de ficar com o rapaz, mesmo sem o consentimento dos pais:

(...) me concentrei em pensar e analisar a situação.

A noite toda, eu só tinha pensado nas coisas negativas. Tentei descobrir as positivas. Difícil, mas acabei achando. Primeira, agora as coisas estavam claras para mim e eu não ia bancar mais a boba: não adiantava tentar explicar nada, porque eles já tinham todos uma idéia formada e não estavam dispostos a me ouvir. Segunda, o Bruno tinha ficado sabendo da Dora sem eu ter que contar(...) Terceira, qual seria mesmo? Não achei...De qualquer modo, com essas duas, tratei de me organizar mentalmente para uma nova fase da minha vida. Eu estava gostando do Bruno, ele estava gostando de mim, nós não estávamos fazendo nada de errado. Isso ninguém ia me tirar. (Machado, 1994, p.56)

A individualidade de Gabriela será atingida novamente e de forma bastante intensa, quando sua mãe passa a ler, sem seu consentimento, as

cartas que Bruno lhe escrevia. Gabriela confronta-se com sua mãe e, mais uma vez, luta por seus direitos.

Gabriela questiona a atitude autoritária da mãe e avança mais um passo em direção à sua autonomia. O próximo conflito que experiencia envolve o próprio Bruno e seus pais, que não concordam que Gabi aceite ser recepcionista-intérprete num congresso internacional. Porém, quanto maiores as barreiras, mais consciência ganha a personagem de que seu trabalho lhe garantirá maior autonomia:

Se por um lado, estava muito feliz porque não precisava mais mentir, por outro também era verdade que grande parte da minha alegria não vinha só do Bruno e da boa relação com meus pais. Vinha de eu saber que estava conquistando mais liberdade, me preparando para ser dona do meu nariz, andar sem corrente no pé, do jeito que eu quisesse. Por causa do meu trabalho. (Idem, p.84)

A busca de auto-realização leva Gabriela a quase desistir de Bruno, o rapaz por quem ela tanto lutara, pois ele não conseguia entender que seu trabalho poderia ser mais importante que o vestibular que ele enfrentaria em alguns dias. Contudo, mesmo não compreendendo claramente que a busca que empreendia era muito mais séria do que a busca de realização profissional, Gabriela não se desvia de seu caminho:

Tinha lutado tanto por ele...Estava há tanto tempo construindo essa relação, como diz tia Carmem...Tive vontade de sair correndo atrás, pedir desculpas, desistir do trabalho, prometer que nunca mais faria isso...Mas tinha um lado meu que achava que eu não podia ceder. E não era só por orgulho, não. Era alguma coisa mais séria, alguma coisa que eu mesma não sabia o que era. (Idem, p.90)

A personagem adquire a compreensão clara do processo de amadurecimento por que passava, quando se envolve em uma campanha de reciclagem de lixo, visando objetivos ecológicos. É nessa campanha que Gabi conhece Daniel, um amigo do colégio que lhe fará despertar para algo que ela já experimentara em sua trajetória de vida, mas ainda não havia formulado para si própria: Gabriela conscientiza-se, inicialmente, pela voz de Daniel, da importância do sonho, o que se pode

ver, quando enfatiza o “aperto no coração”, significando o quão importante foram as palavras do amigo:

-Gabizinha... - disse ele de um jeito que me deu um aperto no coração. - A gente é o tamanho do que consegue sonhar. E já que a realidade fica sempre abaixo do sonho, o negócio é sonhar muito alto, para chegar mais perto. Se a gente já começar sonhando pouco, não levanta vôo. (Idem, p.98)

Posteriormente, depois de assimilar essas palavras, será a vez de Gabriela externalizar um sentimento que ela experimentara e do qual agora ganhava plena consciência: *Eu aprendi que quando a gente luta pelo sonho ganha muito mais do que sonhou. (Idem, p.105)*

Contudo, a revelação clara, ou o momento epifânico da vida de Gabriela, será experimentado, após uma entrevista que ela e Daniel concedem à televisão, em função do sucesso da campanha de reciclagem. Em meio aos abraços comemorativos da família e dos amigos, Gabriela vive a manifestação súbita de uma verdade fundamental para todos os seres humanos:

E de repente clareou tudo, como se tivesse um foco de luz iluminando as coisas dentro de mim.

O que essa luz mostrou é que ninguém me tira o que é meu. E o que é meu não são pessoas nem coisas, não é um namorado nem um trabalho nem uma campanha. É o que eu mesma sou, e vou passando a ser a cada dia, meu jeito, meu amor à vida, minha maneira de tentar construir meus sonhos. Isso ninguém me tira mesmo. Não sei se vou ficar com o Bruno (...) se vai aparecer gente nova em minha vida, que lugar vão ocupar. Mas tem um espaço que eu mesma ocupo nela. Isso sim, ninguém me tira. Nunca. Agora eu já sei. (Idem, p.106)

Como se observa, o texto de Ana Maria Machado redimensiona o lugar da personagem adolescente, dando a ela a chance de descobrir a vida por si só. Além disso, elabora uma estrutura narrativa (focalização, posição do narrador, estrutura da fábula) pertinente para caracterizar o universo adolescente. Nesse sentido, enquanto literatura, este texto aglutina em seu interior um modelo capaz de levar seu leitor a um processo de auto-conhecimento e emancipação. Se o texto literário permite

uma identificação com os heróis que cria, a personagem Gabriela atua como agente de um processo de transformação das expectativas de seu leitor, levando-o a adotar ou não uma postura inquiridora que tem na luta pelos sonhos e, na conquista da própria identidade, o seu maior desafio.

Também em *O grande escarcéu*, de Eliane Maciel, encontraremos a mesma fórmula narrativa, acrescida de uma elaboração maior da personalidade da protagonista que narra a própria história. Como *Isso ninguém me tira*, de Ana Maria Machado, o texto reproduz de maneira verossimilhante e criativa o universo adolescente em crise, através da criação de uma personagem que sintetiza a visão corrente que o adolescente tem de si e do mundo. Esse “retrato” pertinente do mundo em puberdade é criado não somente com a caracterização da personagem-protagonista, mas também e, sobretudo, pela linguagem criada por Eliane Maciel, que dá vazão ao mundo interior de Bel Escarcéu.

Se o lugar do leitor infanto-juvenil é providenciado pelas estratégias criadas pelo autor textual, a linguagem convidativa desse texto patrocina de imediato a adesão e identificação do receptor. Frases curtas, soltas, cheias de coloquialismo e de expressões do universo juvenil constituem-se na tônica lingüística do texto, como revela a fala de Francis, amiga universitária de Bel:

*Qualé? Está é com medo de tentar, isso sim. Então resolveu perder por antecipação? Sai da toca, nega! Se a terrível Bel Escarcéu quer ver **pintar** alguma coisa diferente no pedaço, tem de descobrir o que é e dar um jeito de **fazer acontecer!** (Maciel, 1994, p.32 - grifos nossos)*

Também a narração de Bel, já no início do texto, se abre como um convite ao leitor:

*Tudo começou na aula de Português... Bom, me desculpem a franqueza: mas dona Chiquina, minha professora, é uma **praga** (...) gorda **terrífica!**... Nada me tira da cabeça que matou o marido (magrinho, magrinho...) sentando no pescoço dele, de caso pensado... (...) Sem **sacanamem**: não é pelo peso. Dona Chiquinha é o **pavor ambulante**, porque sempre foi **portadora de um vírus de chatice**, nunca tratado! (Idem, p.5 - grifos nossos)*

O tom descontraído e bem-humorado constitui-se na marca principal do discurso de Bel e marca um posicionamento positivo da personagem

diante do mundo que a cerca. Apesar dos problemas com que se defronta, a personagem adota sempre uma postura de enfrentamento dos mesmos e evita, com seu humor, as crises depressivas comuns em adolescentes-problema. Assim, mesmo sofrendo as crises de auto-imagem e desentendimentos na escola, em virtude da repressão da professora D. Chiquinha, Bel não abandona o bom humor, que revestirá todo o discurso narrativo.

Neste texto, observa-se a coincidência entre a diegese e o discurso narrativo, ou seja, o discurso narrativo é construído ao mesmo tempo em que a história acontece, o que caracteriza uma narração simultânea: o narrador-protagonista - Bel - narra sua história ao mesmo tempo em que a vivencia. Esse fato diferencia esse texto dos textos analisados anteriormente, pois naqueles a relação entre a diegese e o discurso narrativo se caracterizava pela ulterioridade, ou seja, a produção do discurso narrativo era posterior à realização da história. Nesse sentido, o texto de Eliane Maciel permite ao leitor uma identificação mais próxima com a personagem protagonista e, conseqüentemente, uma experiencição também mais intensa, pois este se movimenta junto com Bel e adere aos seus posicionamentos e emoções.

Os conflitos vivenciados por Bel referem-se a áreas nas quais a personagem demanda um maior conhecimento de si mesma e do ambiente que a cerca: a família e o ambiente circundante (escola, sociedade). Assim, o primeiro problema com que se defronta é a postura autocrática da professora D. Chiquinha, que tolhe ao menos sua capacidade imaginativa e impõe deveres irrealizáveis, para Bel. Além da postura impositiva, D. Chiquinha monopoliza as atividades culturais dentro do colégio e, para alguém criativa como Bel Escarcéu, os “teatrinhos” convencionais, para simples comemoração de datas festivas, representavam muito pouco. Por isso, tem a idéia de criar um grupo de teatro permanente na escola que atuaria em linha bastante diferente das produções de D. Chiquinha:

- Não é bem isso, dona Chiquinha! Era mais um grupo de teatro permanente. Que funcionasse aqui, na escola, e mostrasse as suas produções de vez em quando... Sem a gente ficar sempre fazendo pecinhas às pressas, na época do Dia dos pais, do dia das Mães, com todo mundo esquecendo as falas...(...)

- E quem é o adulto que vai coordenar essa tividade?

- ... ?!

- Está vendo? você nem tem quem se responsabilize por esse movimento! Francamente, Isabel, eu sinto muito, mas seu pedido é completamente contrário às normas. (idem, p.33)

Mediante a recusa de sua proposta, Bel apenas ensaia interiormente uma resposta para D. Chiquinha. Porém, não é capaz de exteriorizá-la, o que assinala o descompasso entre as aspirações de seu mundo interior e a realidade que a cerca:

Mulher pavorosa. Mesquinha. Cruel! Por que toda a programação cultural da minha escola tem de ficar nas mãos duma criatura tão indigesta assim? Só porque ela ensina Português e Literatura?! Mandona! Saco de batatas colorido! (...) Por que tanto horror do que a gente poderia fazer? "Adulto para coordenar e se responsabilizar"... Pois sim! adulto olheiro, dedo-duro, tomador de conta, isso é o que ela queria!. (Idem, p.35)

É esse mesmo descompasso entre os valores sociais e os valores ou qualidades individuais de Bel que constitui o núcleo de outro importante conflito da personagem: a auto-imagem negativa. Bel, tipicamente adolescente, observa as características físicas das amigas, o efeito das mesmas sobre os amigos do sexo oposto e compara frequentemente seus atributos físicos ao das colegas, atitude que faz surgir o sentimento de inferioridade:

Agora, já estou de saco cheio de mim! Até quando carregarei por aí, pra todo mundo ficar reparando, este corpo desbundado, despeitado, liso feito tábua de descascar legumes?! Por que preciso ser tão horrorosa? A Priscila, nossa vizinha, mais nova do que eu dois longos meses, já menstrua há mais de um ano. Altura? De manequim alenã. Seios? dois mamões! (...) E a Joyce? Morena. Inteligente. Atlético. Perfeita. Tardes cheias de sol e música, malhação, jazz, e , à noite, mil Miaus. Todos na dela. Tem exclusiva adoração de uns cinco.(...)
E euzinha, na lanterna, cozinhando em piadas apimentadas, calças desbotadas, bonés desengonçados. Mamãe reclama que estou ficando "grandinha pra andar por aí, parecendo um moleque". Mas grandinha só estou na idéia dela! Na minha também, mas só "por dentro"... (idem, p.31)

Nessa citação, nota-se que, ao perceber a desigualdade entre seu amadurecimento interior e o pouco desenvolvimento físico, Bel possui uma consciência incipiente do contraste, típico em qualquer sociedade, entre a essência e a aparência dominante. Assim, podem ser colocados em oposição o autoritarismo de D. Chiquinha, avalizado e respeitado pela sociedade da qual Bel faz parte versus a capacidade criadora, empreendedora e democrática da garota. Também contrastam o tipo de beleza estética das citadas amigas de Bel, estritamente exterior e considerado padrão pela sociedade, em oposição a outros critérios relacionados ao interior humano, também significativos para a caracterização do belo.

A consciência que a personagem tem desse contraste, como já se afirmou, é bastante incipiente, pois mesmo sendo alertada por sua amiga sobre seus valores interiores, Bel continua a crer na importância exclusiva da beleza exterior:

- Francis, não amole! Beleza especial tem a Vera Fischer. A Luma de Oliveira. A Luísa Tomé. Meu peito e minha bunda estão a centenas de anos-luz de distância de qualquer "especialidade". E não adianta vir pra cima de mim com esse negócio de que "o que conta é a beleza interior". Sem o "de fora" muito arrasante, sem canela fina, ninguém quer ver o "de dentro". Pelo menos, ninguém que interesse. (Idem, p.34)

Nesse sentido, todas as expectativas com relação ao sexo oposto são sempre expressas em forma de sonhos, pois, segundo a ótica da personagem, suas qualidades exteriores seriam insuficientes para atrair algum pretendente. Por isso, Bel cria uma personagem masculina para as histórias que compõe e transforma-a em seu apaixonado galã: o Gato-gatíssimo. Ele é um agente secreto e está sempre trajado com um casaco violeta, cor preferida da garota, e realiza os sonhos mais velados da adolescente que começa a perceber a importância do sexo oposto:

Não sei não. Caso eu fosse escrever, ou desenhar, ou pintar, seria - é evidente - sobre o gato-gatíssimo de casaco violeta do meu coração. Mas, já pensou eu começando a espalhar por aí tudo o que imaginei com ele?! Noite passada mesmo, sonhei...

O paixão-mor aparecia, brincando, arrasando de sexy, me perseguindo, pela floresta. Na beira de um lago (sem jacarés!), tirava o casaco violeta e eu via que ele estava, por baixo, apenas de sunguinha (mínima)...E eu, perseguida - ui!!! - , também vestia apenas um baby-doll!... (Idem, p.23)

Somando-se a esse problema de auto-imagem a impossibilidade de resposta diante da professora autoritária, a situação inicial da personagem delimita-se por uma carência, já que sua posição diante do mundo circundante assinala um desconforto gerado pela discrepância entre o que a personagem tem a oferecer aos que a rodeiam e aquilo que esta sociedade tenciona receber da personagem. Assim, o padrão de beleza da personagem choca-se com o padrão de beleza estabelecido, e o comportamento criativo e empreendedor encontra fortes barreiras no ambiente escolar, representado pelo autoritarismo da professora de portugueses.

A força da personagem, perceptível através de suas falas interiores, nas quais demonstra sua revolta e descontentamento, deverá ser potencializada até que se transforme em ações concretas que lhe possibilitem tanto a conquista do espaço que a circunda quanto o reconhecimento do grupo social em que se insere. Para tanto, Bel encontra auxílio na figura da amiga Francis, que a estimulará a desenvolver seus talentos artísticos, através do que Bel poderá conhecer sua capacidade interior e aprender a lutar por suas idéias:

- Se você procurasse expressar essa riqueza que existe dentro de você, Bel, tenho certeza de que todo mundo iria se surpreender!

- De que riqueza você está falando?

- Ora, Bel: seus pensamentos. Sua capacidade de criar histórias, enredos!

- Mas eu só penso besteira, Francis!

- Besteira, uma ova! Quer dizer: besteira é você pensar que pensa besteira! Bel, Bel; toda menina da sua idade imagina. Mas você vai além, porque leva essa capacidade a um ponto fantástico! E os grandes artistas fazem exatamente isso: eles buscam o que está lá dentro, escondido, no fundo das pessoas. E põem pra fora nas

suas atuações, nos seus livros ou obras de arte, de um jeito especial que faz cócegas no senso de beleza, de ternura, na fantasia de cada um... (Idem, p.22)

Reprimida pela professora de português que boicota a idéia do grupo de teatro, mas incentivada a expressar seu potencial artístico por Francis, Bel passa a refletir sobre atitudes e pessoas autoritárias que conhecia. Através dessa reflexão, que se inicia com D. Chiquinha, passa pelo padre da paróquia e pelo tio militar de Bel, a garota percebe que o autoritarismo constitui-se em atitude muito comum no mundo em que vive e tenta imaginar como agiriam algumas dessas pessoas diante de sua idéia do grupo de teatro. Surpreendentemente, Bel se lembra da atitude do irmão - apelidado de Acne I - que se posicionara radicalmente contra o militarismo do tio Joca - o militar. A partir de então, percebe que o antídoto para repressão seria a manifestação, mesmo que indesejada, do seu livre-pensar. Nesse momento, surge a idéia brilhante de criar um Manifesto Poético-Revolucionário, com o qual pretende contactar outros "subversivos" que quisessem também expor sua criatividade:

O tio Joca é militar e participou da repressão ao movimento estudantil em 1964 e 1968.(...) Às vezes, imagino que o tio Joca foi a Acne I da vida de dona Láís - embora o Rei da Chatice tenha me surpreendido, outro dia, com uma história de que não engolia o tio Joca, porque ele é um reacionário, bloqueador da livre expressão, etc, etc. Nunca pensei no Acne I politizado! Os subversivos da família se revelam... Quando virá o manifesto revolucionário?

Mas o que foi que eu disse? Manifesto revolucionário? É isso! Isso!

Bel, você é absolutamente genial!(Idem, p.36)

A partir desse momento, a história se dinamiza, pois o Manifesto criado por Bel recebe muitas adesões, chega ao conhecimento da professora de português que o critica severamente, mas se torna o principal assunto da escola. Elaborado de forma anônima, todos querem descobrir o autor da idéia, mas Bel se mantém em sua discrição. O segredo só será revelado a Rogério, um aluno novo do colégio que, coincidentemente, vem estabelecer contato com Bel, a partir de conversas sobre o Manifesto. O garoto se transforma no grande

confidente e aliado que ajudará a transformar as idéias dos “subversivos” da monotonia em atos concretos. Para isso, contam também com a ajuda de D. Isaurinha, a avó de Rogério que fora, em juventude, corista de teatro de revista.

Com a experiência de D. Isaurinha, o grupo de adolescentes adeptos das idéias de Bel formam o *Grupo de Teatro Subversivos da Monotonia* e conseguem montar, um ano após a explosão do manifesto de Bel, uma peça de caráter bem menos amadora do que as peças dirigidas por D. Chiquinha. As expectativas do grupo são plenamente correspondidas no dia da grande estréia. Representantes importantes da comunidade - inclusive professores da escola e D. Chiquinha - prestam o reconhecimento à iniciativa e ao talento dos “subversivos”.

O sucesso do grupo marca o ápice do processo de amadurecimento da protagonista, uma vez que representa a superação de uma carência configurada ao início do texto: a submissão ao autoritarismo dentro da escola. Ao mesmo tempo, coroa o processo de independência de Bel, pois esta reconhece o valor de sua ação enquanto dado potencializador da força latente dentro de si. É através da concretização de seu sonho e da luta que empreende por ele que a personagem consegue provar seu valor à professora repressora e à sociedade.

Além da superação das barreiras do autoritarismo, Bel também reconstitui sua auto-imagem por meio da atuação dentro do grupo dos subversivos. Ao relacionar-se com outras pessoas, sobretudo com Rogério, que se transforma em seu grande amigo, a personagem permite que as outras personagens a conheçam melhor. Assim, seus atributos interiores podem ser frequentemente observados e admirados. A força, a determinação, a coragem e a persistência são qualidades que possibilitam a Bel construir uma nova imagem, agora positiva, que cativará o coração de Rogério e o transformará em seu real Gato-gatíssimo. Confiante em sua imagem e em sua capacidade, é a personagem que age como sujeito de seu destino:

Nem precisava mais ficar torcendo pra que o Rogério também perdesse o medo, porque quem tem medo de sofrer, tem medo de ser feliz... Depois que todo mundo foi embora - e ficamos só eu e ele, acabando de desmontar o cenário - , cheguei perto, bem perto, e bem devagar. Peguei aquele rosto lindo com as minhas mãos, beijei aquela boca fantástica, com todo o calor que eu

estou aprendendo a ler.(...) E perguntei, baixinho, abrançando apertado, pra só ele ouvir:

- Rogério...

- O que é, Mel?

-...Você tem um casaco violeta? (Idem, p.79)

Como se vê, o texto de Eliane Maciel transforma em artefato ficcional a vivência juvenil e confere-lhe uma amplitude emancipadora, pois redimensiona o lugar da ação do adolescente, de modo que este se transforma em indivíduo capaz de suplantar as dificuldades que lhe são impostas pela circunstâncias sociais e psicológicas adversas, típicas de sua faixa etária.

Depois de relativizar o lugar do autoritarismo e questionar o padrão de beleza dominante, o texto cria um universo de *vazios* que demandam a concretização por parte do leitor. Este terá de reconhecer, a partir da identificação com as ações da protagonista, que ela possuía as forças interiores, nas veladas para enfrentar as adversidades. Faltava-lhe apenas a autoconfiança e o incentivo externo para que lutasse por suas aspirações. O estímulo de Francis e a auto-reflexão foram, nesse sentido, elementos fundamentais.

Reconhecidas essas circunstâncias, o leitor de *Um grande escarcéu* terá ocupado o espaço que lhe confere a narrativa e poderá refletir sobre sua própria condição existencial. Vendo-se reflexamente na personagem Bel Escarcéu, ele poderá optar pelo anonimato e submissão ou pelo reconhecimento social e a conquista dos próprios sonhos. Entre os pólos, apenas dois elos distintivos: a ação e autoconfiança, compreendidas como motivos saneadores, através da identificação com a protagonista da história lida.

CONCLUSÃO

Observadas as estratégias de construção literária dos textos *Um conto sem fadas*, de Ricardo Gouveia, *Isso ninguém me tira*, de Ana Maria Machado e *O grande escarcéu*, de Eliane Maciel, percebemos a intenção de seus autores em criar textos por meio dos quais o adolescente pudesse se emancipar. Contudo, as estratégias narrativas analisadas neste artigo demonstram que apenas as duas últimas narrativas alcançaram seu objetivo.

Os textos efetivamente emancipadores têm na junção apropriada e criativa de sua mensagem e forma o requisito básico que os tornam artísticos e inovadores, demonstrando que, longe de guiar-se por quaisquer intenções de seus autores, a literatura faz-se da gratuidade de seu criador e da adequação inovadora dos recursos que a constituem (narrador, focalização, personagens etc).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, 24:803-809, 1972.
- GENETTE, G. *Discurso da narrativa*. Lisboa: Vega, s/d.
- GOUEIA, R. *Um conto sem fadas - o Golem do litoral Norte*. São Paulo: Moderna, 1994.
- MACIEL, E. *O grande escarcéu*. São Paulo: Moderna, 1994.
- MACHADO, A.M. *Isso ninguém me tira*. São Paulo: Ática, 1994.
- POUILLON, J. *O tempo no romance*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- REIS, C. & LOPES, A.C.M. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.
- TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1985.

MALTESE LITERATURE UNDER THE KNIGHTS OF ST. JOHN (1530-1798)

Oliver Friggieri*

ABSTRACT. The article provides a brief systematic account of the literary activity of Maltese and foreign writers in Malta under the Knights of St. John (1530-1798). It starts with establishing the nature and extent of the Italian literary tradition in the island and the ways in which local writers participated in the literary life of neighbouring Italy. The recognition of the presence of epic sentiment is given due consideration since the epic form is one of the major poetic genres discussed. The paper also seeks to identify the relationship between Maltese, the older native tongue, and Italian, the main and almost exclusive medium of literary expression during the period.

Key words: Maltese literature, Maltese language, epic, Italian tradition.

A LITERATURA MALTESA SOB OS CAVALHEIROS DE SÃO JOÃO (1530-1798)

RESUMO. Este artigo pretende ser um relato breve e sistemático da atividade literária de escritores malteses e estrangeiros em Malta no período da ocupação pelos Cavaleiros de São João (1530-1798). A natureza e a extensão da tradição literária italiana na ilha e as maneiras pelas quais os escritores nativos participaram da vida literária da Itália são analisadas. O reconhecimento da presença do épico é extensivamente estudado porque a forma épica é um dos maiores gêneros literários discutidos. Procura-se também identificar o relacionamento entre o maltês, a antiga língua nativa, e o italiano, o meio principal e quase exclusivo para a expressão literária durante este período.

Palavras-chave: Literatura maltesa, língua maltesa, épico, tradição italiana.

* Department of Maltese, University of Malta, Malta.

Correspondence to Oliver Friggieri.

Data de recebimento: 07/07/95.

Data de aceite: 17/08/95.

INTRODUCTION

It has always been expected that the presence of the Order of St. John would consolidate and develop the cultural tradition already existing among the educated classes in Malta. The fundamental aspect was, of course, Christianity, namely a religion which also assumed the role of national identification. In many respects this tradition tended to simplify matters which had nothing to do with faith in itself. The older spoken language, Maltese, an originally Arabic dialect going back to the Arab occupation (870-1091), had no written or recognized culture of its own and was in principle identified with illiteracy. It was only in the late 18th century that it started to gain the respect of the intelligentsia and to be used for literary purposes on an ever-widening scale. Christianity and Latinity, two terms which by themselves are too imprecise to denote anything specific, actually embody the more evident features of the island's cultural identity. The Order of St. John, therefore, had no added problems of a strictly cultural nature when it arrived in Malta and established itself as the sole protagonist in both political and cultural affairs. It could easily insert itself within the pre-existent pattern of behaviour and thought and further enhance it by attracting the attention of Maltese men of culture.

THE ITALIAN CULTURAL TRADITION

One of the earlier Italian documents in Malta goes back to 1409 when Franciscu Gattu was elected mayor and ambassador of the island with the aim of relating on official matters with the king of Aragon and Sicily. Umberto Biscottini published excerpts from this document: "*Li capitoli facti et ordinati per la universitati di la chitati it insula di Malta, dunati et assignati a lu nobili misser Franciscu Gattu...*"¹ Another document is dated 1419. The Spanish domination favoured to a great extent the birth and development of a proper Italian tradition. This is known to us through documents of significant importance, among which a memorandum of 1419 which was presented by the Government of Malta to the Viceroy of Spain in Sicily "*per domandare l'erezione di una torre nell'isolotto di Comino tra Malta e Gozo in difesa delle due isole contro le scorrerie dei saraceni.*"²

The oldest register of the Maltese commune for the year 1469 includes a list of prices fixed by the noble jurors for objects on sale: "In

primis la carne de lu beccu crastratu, de la capra, de lu porcu..."³ Together with Latin, Italian was also the official language of the Church. The archives at the Mdina cathedral are written in these languages. In Italian are written all the historical inscriptions of the era and "le numerose liste di arrivi e partenze di merchantili con i rispettivi carichi."⁴

During the whole epoch characterized by the domination of the Order of St. John the same tradition continued to develop in the said direction since Malta, a feudal dependency of Sicily, conceded to the Knights by Charles V, "visse all'interno della sfera culturale italiana, e italiana fu perciò la sua letteratura fino all'avanzato Ottocento."⁵ The use of Italian included internal and official communications. For instance, the laws of the Order were presented in Italian.⁶ The manuscripts of the Council of the Knights fall within the same pattern.

Italian was also used on special occasions when the high officials of the Order and the Maltese people met together for some official celebrations. When the first stone of the city of Valletta was laid in 1566, Padre Pelo Angosciola delivered a sermon in Italian in which he said: "Come speriamo nella bontà divina ella (la città) ha da essere, non solo fido riposo della Religione di San Giovanni Gerosolimitano, e fortezza sicura dell'isola di Malta, ma anche scudo alla Sicilia, riparo all'Italia".⁷ A partial explanation of this phenomenon may be found in the fact that the Grandmasters "si consideravano sempre principi di un paese italiano; ... si preoccuparono di curare particolarmente lo studio dell'italiano nelle scuole maltesi e nell'università da loro fondata, e favorirono in ogni modo lo scambio di uomini e di idee fra le loro isole e l'Italia."⁸

These few examples are only meant to prove that the official cultural tradition was not exclusively linguistic, but went far beyond the level of formal communication, representing a particular vision of a social and political way of being. This general approach included various modes of collaboration between Maltese, Italians and Sicilians. For instance, the introduction of printing in Malta is connected with Pompeo di Fiore, probably a Sicilian, who brought to the island all the necessary material to open the first printing press (1642). Some time later Paolo Bonacota was granted permission to do likewise.⁹

ACADEMIC AND CULTURAL SOCIETIES

Cultural societies flourished in Malta mainly in the 19th Century. However, such a tradition is much older. The cultural revival, especially literary and historically, brought about by the advent of the Order which gave so much credit to the relationship between knowledge and military prowess, motivated many Maltese men of letters to dedicate themselves to culture and establish close links with the major, perhaps the only, recognised point of reference - the Italian world. Giovannantonio Ciantar (1696-1778) was member of the Accademia Reale delle Inscrizioni e Belle Arte of Paris, the Accademia degli Intronati of Siena, of the Colombaria of Florence and of the Arcadia of Rome. Following the trend of the times, he also assumed the names of Brillante and Tagindo Jonide in his capacity as member of the Florentine and Roman societies.¹⁰ Likewise the Maltese poet Luigi Rigord (1757-1823) assumed the name of Ruidarpe Etolio on forming part of the Colonia Etnea.¹¹

The tradition of Italian societies and academies was most formidable in the 15th century. One can only speculate on what the Maltese response to this phenomenon could have been since nothing is known of Maltese cultural societies prior to the 17th century. We know, however, that according to Ms 1 of the National Library of Malta, Ignazio Saverio Mifsud founded the Accademia Fervida in 1743.¹² Mifsud thus provided Maltese intellectuals with the opportunity of participating in learned manifestations and discussions modelled on what used to happen in Italian organisations:

*"Il nome di Accademia dei Fervidi non può non richiamarci alla mente altri nome simili di accademie italiane, come quella degli Accesi di Reggio Emilia ... o come quella degli Infiammati di Padova... Nel discorso inaugurale dell'Accademia dei Fervidi, letto il 19 giugno 1743, il giovane fundatore retoricamente domandava: 'Quanto or goder dovrebbe Malta l'invitta nel racchiudere in seno un'Accademia, con cui potrebbe vantarsi in egual modo, che i più insigni accademici congressi delle più rinomate città d'Italia ?'... I Fervidi di Malta assunsero anchéssi un nome accademico; il Mifsud, per esempio, si chiamò Academicus Fertilis; un Fr. Antonio Dennis, Academicus Ingeniosus; un Antonio Roberto Micallef, Academicus Profundus."*¹³

Gian Francesco Agius de Soldanis (1712-1770), a well known researcher of the Maltese language and a friend of various Italian scholars, belonged to the Accademia Botanica e di Storia Naturale of Cortona and to that of the Apatisti of Florence and of the Erranti of Fermo. His friend Michel Angelo Grima (1731-1798) was himself also a member of these institutions and knew very closely Dr Ludovico Coltellini, secretary of the Cortona Accademy.¹⁴

The overall impression emanating from such activities is that literature was more looked at as an expression of knowledge of a relatively high order than as a unique and sublime expression of innermost feelings. A keen interest in the language, which was always Italian and only sporadically Maltese, together with a deep devotion towards the more recognised and esteemed Italian literary masters (Petrarch, Dante, Ariosto) largely explains why such activities seem to have flourished so much, on the one hand, and why personal creativity is significantly rare, on the other. This should not imply that Maltese writers completely lacked a personality of their own, or that no instances of authentic literary merit can ever be found. On the other side of the fence, there was a popular, mainly spoken, literary tradition of the people who expressed themselves in what was up to then considered a mere dialect, unworthy of any proper literary recognition.

EARLY WORKS IN MALTESE

Some writers, however, have had the courage of trying their hand in Maltese. Their experiments are now part of the earlier period in the history of Maltese literature, which had to wait for the Romantic revival to assume the role of a widely diffused means of expression.

An important example of poetic expression in Maltese is *Lill-Gran Mastru Cottoner* written around 1675 by Giovanni Francesco Bonamico (1639-1680). This poem which survived owing to the interest of de Soldanis in the Maltese language,¹⁵ was first published in 1931.¹⁶ Bonamico wrote extensively in Latin and Italian but seems to have been attracted for once by the beauty of the spoken language of the Maltese and consequently sought to infuse in his experimental piece the literary and thematic characteristics he would derive from his own Italian education. Such a synthesis of lexical and syntactical features of an originally Arabic origin and of stylistic and intellectual aspects of the

main currents of Italian tradition was subsequently bound to prevail in all the Maltese authors writing in Maltese.

Bonamico is highly influenced by Baroque. Antithetical statements, hyperboles and an almost ritualistic approach to the theme expressing respects towards a political figure are all elements which will invariably characterise Maltese poetry of a popular or semi-literary nature in the late 18th and early 19th centuries. An interesting compromise is already made between the Maltese oral tradition of the *ghana* (popular country songs) and literary poetry patterned on the most typical aspects of the Italian tradition. For example, the rhyme scheme, the use of the eight syllable metre called *ottonario* and the quatrain are basic points of contact. As time went by, more Maltese men of letters discovered the beauty of the Maltese language and introduced into the new literary tradition all the more important components they had previously known and utilised in their so-called Italian experience.

Other early examples which illustrate this fundamental intercourse between an old oral popular tradition and the sophisticated Italian modes of poetry writing are particularly numerous in the 18th century. I will mention only those which I consider more important from a historical and literary aspect and which I collected in the first volume of my *Il-Ktieb tal-Poetija Maltija*: Francesco Wzzino: *Lil Sant'Anna* (1730), *Lill-Glorjuz Arkanglu San Mikiel* (1741); Gian Francesco Agius de Soldanis (1712-1770): *Sonetto punico-maltese in onore dell'illmo. signr. Dr. Ludovico Coltellini* (1758); Anon: *1749 - Fuqek Nithaddet Malta* (18th Century, prior to 1759).

THE EPIC MOTIVE

It may be relatively easy to explain why the older spoken language of the Maltese had to wait for so long to acquire any minimal recognition on the official cultural level and to assume the role of a primary, if not major, medium of literary expression. It is by far easier to identify the reason why the epic motive, so widely diffused in the Italian tradition universally followed by all Maltese writers in the period 1530-1779, is almost completely absent or only expressed in disguise. With the arrival of the Romantic movement numerous writers tried to give vent to this repressed sentiment, but they could do this only in accordance with the contemporary trends which by then transformed the epic sentiment into

lyricism. Consequently, Maltese literature, written in both Italian and Maltese, can hardly be said to include any semblance of a proper epic tradition, in spite of the fact that its ancient history has been constantly considered as a fundamental source of inspiration. The lyrical form and the historical novel, therefore, were later supposed to fill in this substantial gap and according to literary modes which in no way substitute the epic form.

One can presumably conclude that in the period under review the spirit of nationalism or ethnic and territorial integrity and identity was not sufficiently strong. In spite of the fact that the literary tradition in Italian is quite long in Malta, it could not really give shape to the innermost feelings and aspirations of a people still in search of a proper definition. Foreign domination, therefore, is more efficient than the flourishing of culture. Maltese writers lacked a sufficient degree of self-confidence, or perhaps, it was too early for them to predict what the main currents of European culture were to be with the advent of Romanticism. The earliest interest in Maltese was philological, and the solitary figure of Mikien Anton Vassalli (1764-1829) was a real exception. His spirit was radically ahead of his times for the island. In the *Discorso preliminare*, published as an introduction to his *Ktyb yl Klym Malti* (1796), he outlines a detailed programme for the rehabilitation of his country, both politically and culturally, and provides an excellent account of the language problem, which he considers the primary cause of all the cultural evils prevailing at his time in the island. But, again, we are only referring to the final years of the Order in Malta, a period which had in store a fundamental change in the historical and cultural experience of the island. Henceforth, writers will really start following the contemporary trends of European culture and assert rights and aspirations in manners nowhere to be found in the previous centuries. At the centre of all this massive movement of national reconstruction there was the real acquisition of self-awareness, directly attributable to the discovery of a whole spate of national traditions, particularly the Maltese language.

In retrospect, therefore, the absence of any deeply radicated national sentiment in literary expression is only a sign of the times. Within this context reference to an epic about Malta written by an Italian writer residing in the island can attain particular significance. *Il Valletta* is perhaps one of the most intriguing literary works ever to be written in Malta. Bartolomeo dal Pozzo, a poet born in Verona in 1637, spent a

long time in Malta where he became well acquainted with its history and spiritual identity. It was Giannantonio Ciantar who accurately prepared the manuscript for printing. The work, however, did not come to light until 1915.¹⁷ The epic is a real tribute to the achievements of the Order of St. John and easily manages to incorporate the aspirations of both the rulers and the ruled. Highly descriptive, rich in its lexical stock and modes of narration, *Il Valletta* forms part of the modern epic tradition.

Pozzo was vested as a knight at St. Catherine's church, Valletta, in 1656 and stayed in Malta till 1698, when he obtained permission from Grandmaster Martin de Redin to return to his country, where he died in 1722. He wrote *Il Valletta* between 1670 and 1675. Laurenza summarises the plot and its motives as follows: "Eroe principale è il La Vallette, che molto somiglia Goffredo e al pios Aeneas; eroi secondari sono Ugo Cotoner, foggiao sul Rinaldo della *Gerusalemme [Liberata]*, Filippo Lascaris e il giovane Parisot. All'azione principale, per mezzo di episodii e di digressioni più o meno opportune, s'intrecciano altre imprese e gesta illustri dei cavalieri. La verità storica, como'è da prevedersi, vien spessissimo dal poeta sacrificata".¹⁸ Laurenza believes that dal Pozzo patterned his work on Virgil, Ovid, Tasso, Ariosto and Dante, and may be related to the epic cycle inspired by Tasso's *Gerusalemme Liberata*, where the encounters between Christians and Turks constitute the central plot. It is equally comparable with Chiabresa's *Amedeide*, Sarrocchi's *Scanderbeide* and Graziani's *Conquista di Granata*.

From the start Tasso's influence is particularly evident. Dal Pozzo's opening line "L'armi canto, e 'l campion che l'aspra guerra" closely echoes Tasso's "Canto l'arme pietose e 'l capitano". Both of them, however, are equally indebted to Virgil who opens his *Aeneid* with the words "Arma virumque cano". Historical figures are developed alongside others which are purely fictitious; dramatic effect frequently relies on reference to divine intervention. In this respect he can be said to have exerted some influence on subsequent Maltese writers.

Dal Pozzo makes full use of the sound effects which can be derived from an adequate handling of the ottava rima. He is continuously in search of different words and his hendecasyllabic lines run smoothly and are rarely conditioned by the rhyme scheme:

*Sta giorno e notte il limitar patente,
Ne' stridolo cancel l'adito preme;
Vengon le voci, e la magion frequente*

*Le replica all'orecchio, e tutta freme:
 Ne' gridor, ma sommessò un suon si sente,
 Come rotta fra scogli onda che geme:
 Lungi bandita è la quiete, e basso
 resta il silenzio, e por non v'osa il passo.*

Perhaps the most important work published by a Maltese writer in the 1530-1779 period is *Madre di Dio* (1762)¹⁹ by Giovannantonio Ciantar (1696-1778). This long work, dedicated to Grandmaster Manoel Pinto de Fonseca, is made up of nine volumes written in hendecasyllabic lines. It is a sort of Christian epic which can somehow justify the idea that the lack of a developed traditional awareness could not logically lead to the creation of a properly defined epic, though the feeling involved has to find an analogous means of expression. On the other hand, Maltese writers who were so deeply influenced by the Italian epic tradition could not so easily ignore the fact that the epic genre and epic motives were important segments of the literary mainstream of the era.

Ciantar ignores Maltese history and turns to faith, or directly to Theology, to derive his inspiration which in the process will soon assume an apparently 'political' character. Facts and sentiments, episodes and motives are partly dealt with humanely, and the intentionally religious aspect frequently plays second fiddle. The poet is epic for all intents and purposes, but ambiguously so, since he regularly humanises what is divine and vice-versa. *Madre di Dio* is somewhere between a theological treatise and a historical saga. Ultimately it is none, since the poet is equally interested in relating the human world to eternity. Perhaps his imaginative strategy suits him in his efforts to identify a point of contact between religious principles and truths, on the one hand, and known classical modes of writing poetry, on the other. His intentions are too overtly literary to help him transform technical devices into real poetic effect. His technique is too dependent on the most important models in the modern epic tradition to guarantee a sufficient degree of spirituality. But this is probably the most interesting aspect of the whole work. It equally betrays a literary attitude which will prevail in subsequent writers. Religion is historically perceived, and history is transformed into a series of events wherein divinity is bound to play the central role. In a sense, this also reflects the dualism or ambiguity of the Order of St. John itself, partly religious and partly political. The intimate relationship which both components of life in Malta have assumed later on can be directly traced to this trend.

In his introduction Ciantar states that he was motivated by the love which Tuscan poets have shown towards the Blessed Virgin. He himself wanted to write a long poem modelled on the rules typical of the epic, since this was the best way of following the Horatian principle of unifying utility with pleasure. He was equally afraid that the inclusion of secondary episodes could easily hamper the constant flow of events and narration could subsequently suffer. Considering that the central motive is sacred or moral, this could have a negative effect on the utilitarian or educational aspects of the work. It seems that Ciantar is at a loss on how to follow the Aristotelian rules of unity and how to insert minor plots or episodes without reducing the importance of the central religious theme.

However, dogma and other truths of religion are in no way given secondary importance, even though they are frequently used to further enrich the narrative process and are bound to fall within the scheme of the epic pattern. Long, detailed descriptions resolve themselves into intervals wherein the poet can immediately put on show his technical ability. He himself declares that he makes full use of means of surprise, "anzi anche più di quello che fanno gli epici con le loro spiritose invenzioni; imperciocchè in vece de' Portenti inventati dalla loro fantasia, il mio lettore troverà qui de' veri prodigi operati dall'autore della Grazia della Natura." Instead of false deities, he claims to have given the pride of place to God himself, to angels and other spirits who serve him in heaven. Theology, therefore, has substituted imagination, even though now theology itself is treated imaginatively.

Madre di Dio is a highly ambitious work and is spread over about four hundred pages. Religious arguments are all organised and put in a particular order, almost resembling a logical exposition of identifiable historical facts. However, it is more the end-product of an intellectual or a scholar than of a poet. Knowledge is more determinative than imagination, though the latter is continuously fused into the former. Ciantar is constantly in search of drama and grandeur of all sorts, but episodes frequently betray their abstract origin. It will be superfluous to point out that the poet is grossly influenced by Baroque poetry and by various types of Mannerism:

*Preser poscia congedo: e a la vicina
Città sen giro per cercarvi albergo:
E la trovaro in una casa, in cui
Stettero insieme; e tutti i lor discorsi*

*Eran di ciò, ch'avean veduto in quella
Grotta beata, o Paradiso in terra:
E in rammentarlo i lumi lor due fonti
Divenivan di pianto, e i loro cuori,
Animati Vessuvi, ardean d'amore.*

OTHER EXAMPLES

Much less significant is the poetic production of the 17th Century. Geronimo Marulli's *I natali delle religiose militiae de' Cavalieri Spedalieri, e Templari, e della Religione del tempio l' ultima roina*, published in 1643, provides examples of Dante's far-reaching influence. Two sonnets by Marulli and Carlo Cosentino are inspired by the general aspects which characterize Dante's *Paradiso* and *Inferno* respectively. Both resolve themselves in vignettes typical of so much poetic production of the era. Baroque influence is, however, very strong and seems to be the most important feature of both sonnets, themselves samples of a trend which historically gave birth to an age-long tradition in Malta.

Enrico Magi, born in 1630, is perhaps the most interesting poet of his time. His *Dafne*, a pastoral fable in five acts, forms an integral part of contemporary tradition and closely participates in the stylistic and thematic features of the movement known as Arcadia. Magi maintains a musical tonality throughout and what may be initially seen as complex human problems is immediately developed into serene, almost jovial situations wherein man is depicted as the arbiter of his own destiny. His *Rime* is another important example of the great influence Baroque poetry had on local production. Instances of such influence are not alien to *Dafne*, though the latter is essentially conceived as a long song with varying moods:

*Non si deve temer alcuna forza
D'amorosa saetta, se non quando
Di propria volontà ne' tesi lacci
Ciechi troppe inciampiamo.
Amor è cieco e, senza forza essendo,
Vuol caricar di fragil arco il tergo.*

Maltese literature in Italian in the 17th century, however, is mainly distinguished by historical research. *Descrittione di Malta isola nel mare siciliano* (1647) by Giovanni Francesco Abela (1582-1655) is a landmark in the island's cultural tradition. Carlo Micallef, who died in 1689,²⁰ deserves a particular mention for his novel *L'Ismeria o sia l'allegrezza della Francia nei stupori dell'Egitto*. Essentially Baroque in conception, structure and style, it has a special place in the history of Maltese narrative prose. Equally important is *Disavventure marinaresche*, an adventure story by Fabrizio Cagliola (1604-1665), a member of the Order of St. John. The novel, published as an edition of *Malta Literaria* in 1929, is a real trend-setter for Malta. Cagliola already classifies his characters in believers and non-believers, and the whole narrative is a fusion of historical data and imaginative content.

THE ROMANTIC REACTION

A systematic history of Maltese Literature, in Italian and in Maltese, during the period of the Order of St. John has still to be written. In my historical research on the island's literary tradition in the native tongue I have dwelled at length on the international dimension of a supposedly internal phenomenon. Romanticism introduced a radically different vision of both life and literature, and one can really speak of a new era, especially where national awareness and the fundamental components of national identity are concerned. Malta's literary itinerary prior to the proper discovery of Maltese is, however, very significant for its causative effect on subsequent modes of writing. It constitutes a secure point of reference for the establishment of the principle of historical continuity. It also provides examples of a tradition against which the new literary movement was to react most forcefully, at least to assert the basic tenets of democracy and to identify literature with the essential characteristics and aspirations of a whole national community.

NOTES

- ¹ Cathedral Archives, MS. A, p. 171-176, published by A. Mifsud, "Malta al sovrano nel 1409". Confer also A. Mifsud, *La cattedrale e l'università, ossia il comune e la Chiesa in Malta*, 1917, p. 39-40; U. Biscottini, "Il volgare a Malta ed una questione dantesca", in *Il giornale di politica e di letteratura*, X, vol VI, 1934, p. 665-670.

- ² Cini, p. 17.
- ³ Malta National Library, Ms II, Univ. (1450-1498), 27 v and 28 r. Also Laurenza (1924), p. 13.
- ⁴ Patti, p. 171.
- ⁵ Mangion, p. 285.
- ⁶ Cini, p. 19
- ⁷ Abela, p. 12
- ⁸ Di Pietro, p. 5.
- ⁹ Confer E. Parnis, *Notes on the First Establishment, Development and Actual State of the Printing Press in Malta*, Government Printing Office, 1916.
- ¹⁰ Laurenza (1932), p. 86; Pullicino, pp. 77 and 99.
- ¹¹ Laurenza (1924), p. 16.
- ¹² Laurenza (1932), p. 86.
- ¹³ Laurenza (1932), p. 86.
- ¹⁴ Pullicino, pp. 83-85.
- ¹⁵ de Soldanis, Ms. 144.
- ¹⁶ Cremona, p. 3
- ¹⁷ Dal Pozzo, p. 10.
- ¹⁸ Dal Pozzo, pp. 11-12.
- ¹⁹ The whole title of the edition is *Vita della Madre Santissima di Dio Maria sempre Vergine descritta in verso sciolto*.
- ²⁰ According to I.S. Mifsud, (p. 287) Micallef held high positions in the Order and the Church. He is the author of various works on the Order. Mifsud states that the novel was the first work ever printed by Paolo Bonacota, whereas the second and the third editions were published in Venice and Viterbo respectively.

REFERENCES

- ABELA, G.F. *Descrittione di Malta*. Malta: P. Bonacota, 1647.
- BISCOTTINI, U. Il volgare a Malta ed una questione dantesca. *Il Giornale di politica e di letteratura*.
- CIANTAR, G.A. *Vita della Madre santissima di Dio Maria sempre Vergine descritta in verso sciolto*. Malta: Stamperia di sua Altezza Seremissima, 1762.
- CINI, A. *Origine e progresso della lingua italiana in Malta*. Malta: Tipografia del Malta, 1931.
- CREMONA, N. Tifkirijiet ewlenija ta' tqabbil malti. *Lehen il-Malti* 7(1), 1931.

DAL POZZO, B. *Il Valletta - poema eroico inedito del Seiscento in XII Canti tratto dal MS 168 della Biblioteca Pubblica di Malta*. Malta: Tipografia Nazionale, 1915.

DE SOLDANIS, G.F. Agius. *Nuova scuola della antica lingua punica scoperta nel moderno parlare maltese e gozitano*. Malta: National Library, Ms. 144.

DI PIETRO, A. La presenza dell'Italia a Malta. *Il Ponte* 1(apr.), 1965.

LAURENZA, V. *La questione del metodo negli studi letterari e la letteratura italiana in Malta*. Malta: Stamperia del Governo, 1924.

LAURENZA, V. Società culturali in Malta durante il settecento e l'ottocento. *La Brigata*. 4(1), 1932.

MANGION, G. Giovan Francesco Buonamico, scienziato e letterato maltese del seicento. *Studi seicenteschi*, 12(1), 1971.

MIFSUD, A. La cattedrale e l'università, ossia il comune e la Chiesa di Malta. *La Diocesi* 7(2): 39-40. 1917.

MIFSUD, A. Malta al sovrano nel 1409. *La Diocesi*, 8(2):243-248, 1918.

MIFSUD, I. S. *Biblioteca maltese*. Malta: Stamperia di sua Altezza Serenissima, 1764.

PATTI, G. *I cento giorni di Garibaldi in Sicilia nel giornalismo maltese*. Messina: Editrice La Sicilia, 1972.

PULLICINO, G. Cassar. *Kitba u kittieba tal-Malti*. Malta: Università ta' Malta, 1962.

**DEMONIZAÇÃO DO NOVO MUNDO EM
THE TEMPEST, DE SHAKESPEARE, E EM
NA FESTA DE SÃO LOURENÇO, DE ANCHIETA**

Thomas Bonnici*

RESUMO. Comparam-se, neste trabalho, dois textos dramáticos de Anchieta e Shakespeare, para analisar os modos da manipulação e da fabricação do outro pelo europeu. A demonização do indígena torna-se um dos recursos que o dominador utiliza para mostrar a inferioridade do nativo e relegá-lo à condição de objeto, como também para estigmatizá-lo como incapaz de ser sujeito em sua própria terra. O uso de certos estereótipos demoníacos como a dança, a linguagem, os animais e a rebeldia faz com que o motivo colonialista permeie os textos, reproduzindo a supremacia do europeu à custa da marginalização do nativo.

Palavras-chave: *Na festa de São Lourenço, A tempestade*, demonização, alteridade, dominação européia.

**THE DEMONIZATION OF THE NEW WORLD
IN SHAKESPEARE'S THE TEMPEST AND IN
ANCHIETA'S THE FEAST OF ST. LAWRENCE**

ABSTRACT. Two drama texts by Anchieta and Shakespeare are analysed so that the manipulation and the making of the other by Europeans can be examined. Demonization is a means by which the dominator shows the native's inferiority and relocates him to an object status, stigmatizing him as incapable of being a subject in his own country. Certain demoniac stereotype factors such as dance, language, animals and rebelliousness pervade the texts with colonialist motifs. They reproduce European supremacy at the cost of the marginalization of the native.

Key words: *Na festa de São Lourenço, The Tempest*, demonization, otherness, European domination

* Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá. Av. Colombo, 5.790. Câmpus Universitário. 87020-900 - Maringá-Pr.

Correspondência para Thomas Bonnici

Data de recebimento: 14/08/95.

Data de aceite: 27/09/95.

INTRODUÇÃO

O descobrimento da América, no século XV, provocou uma nova invenção do outro, amplamente conhecida pelo europeu (Said, 1990:24). Apesar de sua oposição a resquícios supersticiosos medievais, a revolução renascentista produziu no imaginário europeu um reflexo de sua exterioridade selvagem, colocando os povos recém-descobertos numa posição anti-sociedade, definindo-os por negações. A cultura européia ou, no dizer de Todorov (1991:123), a compreensão superior, opõe-se à *natura* do povo americano enquanto a nomenclatura e a taxionomia caracterizam o *outro*, através de elementos detratores produzidos pela visão européia do mundo. Esta heterologia possui um objetivo claro: a dominação e a redução política do outro pela restrição empreendida pelo europeu.

Este trabalho tem por objetivo analisar dois textos dramáticos, paradoxalmente tão diversos e ao mesmo tempo tão semelhantes, ou seja, *Na Festa de São Lourenço* (1587), de José de Anchieta, e *The Tempest* (1611), de Shakespeare. Prescindindo da discussão sobre a gritante disparidade literária entre estas duas obras, como também sobre suas características literárias específicas (Bosi, 1992:64-65), a análise tenta estabelecer a alteridade do povo colonizado, através de um estereótipo dos dominadores europeus. As manifestações do outro, produto da manipulação e da fabricação, como também os recursos utilizados pelos dominadores, são analisados para que se entenda a anatomia do poder e seu exercício.

A polarização propicia o confronto entre o europeu e o americano. Em *The Tempest* já existe o projeto colonizador de Próspero diante da presença da ilha, de Calibã, dos homens rebeldes (Trínculo e Stephano) e de Miranda. A dominação pela teurgia exhibe, sem sombra de dúvida, a universalidade da sujeição, através do controle absoluto de Próspero. Em *Na Festa de São Lourenço* a polarização entre os demônios-índios Guaixará, Aimberê e Saravaia por um lado, e Lourenço, Sebastião e o Anjo por outro, é bem acentuada e cria uma situação de triunfo dos últimos, posicionando-os como dominadores inequívocos. Para que esta dominação se consolide são necessários vários recursos que parecem ser comuns em textos dos séculos XVI e XVII. Entre muitos, destaca-se, de modo especial, a demonização, ou seja, a transferência ao indígena dos estereótipos de grande complexidade do imaginário europeu envolvendo bruxas e magia.

Calibã (cuja mãe Sycorax é associada à bruxaria e à adoração demoníaca) é descrito como selvagem, escravo deformado, incontinente, de origem e aspecto mostruosos ("...*pelo próprio / diabo gerado em tua mãe maldita*", l.ii.321-2), carente de "civilização" e beleza, rebelde. Por

outro lado, embora no texto anchietano não haja uma descrição física dos demônios-índios Guaixará, Aimberê e Saravaia (nomes de homônimos tamoiós aliados dos franceses contra os portugueses durante os governos de Estácio e Mem de Sá), sua caracterização infere-se pelo discurso envolvendo a dança, a pintura corpórea, o canibalismo, o excesso de comida e bebidas (Mello e Souza, 1993:33). Em Calibã, a atribuição da maldade não se restringe a uma mera adjetivação pessoal, mas também aos homens rebeldes contagiados por ele. Em Anchieta, os demônios-índios possuem um conjunto espacial (aldeias e serras, II,6-11,127-131,578-583) onde pretendem estabelecer o reino de depravação.

Parece que Calibã, Guaixará, Aimberê e Saravaia são fabricados a partir do estereótipo do homem-besta de Aristóteles (*Política*, 1254 a-b) ou dos "siluestres homines" de Horácio (1984: 391-2), cujo resultado se manifesta na expectativa de encontrar monstros no Novo Mundo (Jane, 1988: xxv e 14). A comparação do homem americano aos ciclopes parece ter sido natural e lógica. Sandys diz "que [eles] podem ser considerados animais que desprezam a sociedade. As leis, a constituição da sociedade, não as têm. Segue-se que o homem, o melhor da criação, quando se torna avesso à justiça, é o pior de todas as criaturas. Assim é Polifemo; ... mais selvagens ainda são os americanos de hoje" (Apud Kermode, 1990:xxxvi). A transferência do conceito de fera à idéia do monstro segue uma seqüência lógica. Raleigh, por exemplo, conta que as cartas espanholas falam de homens "que tinham os seus ombros acima de suas cabeças". (Hakluyt, 1985: 402) Em *A Relation of the Second Voyage to the Guianas* (1596) Lawrence Keynis diz: "Certificaram-me de homens sem cabeça, com suas bocas, extremamente largas, situadas no peito" (Apud Kermode, 1990:xxxii). Muito pouco separa o conceito de monstro do complexo demoníaco medieval ou renascentista. Portanto, a demonização do outro é transferida da Europa e do Oriente para o Novo Mundo.

Admitidas certas restrições, os dois textos sob análise coincidem na demonização do nativo no Novo Mundo, que se manifesta através de quatro fatores: a dança e a bebida, a linguagem, a comparação a animais e a rebeldia.

A DANÇA E A BEBIDA

Na mentalidade religiosa de Anchieta, a demonização do índio caracteriza-se pela dança e pela bebida. Aimberê identifica a dança, o folgar e o beber ao ultraje das leis de Deus (II, 70-73); o feitiço é

equivalente ao dançar (114); a bebida está ao mesmo nível da blasfêmia e dos agravos contra Deus (140-1).

*Para tal festa acorriam
Os rapazes bebedores
Que empestam os aldeões:
Velhos, velhas, moças iam
Servindo mais, mais porções. (245-248)*

Num certo trecho Saravaia diz:

*Eh! Embriagar-me já vou!
Irra! para este festim,
Já todo de negro estou. (680-682)*

No caso de Calibã, há uma nomenclatura codificada referente à dança: "*Às vezes como monos careteiros/ que os dentes batem e depois me morden;/ sob a forma de porco-espinho, às vezes,/ que suas pontas eriçam, machucando-me demais os pés desnudos*" (II,ii,9-11), onde as palavras em itálico se referem a gestos de garotas possuídas pelo demônio (Kermode,1990: 61). No primeiro encontro dos homens marginalizados com o nativo, a forma estranha de Calibã lhe confere o aspecto demoníaco ("*Temos demônios por aqui?*" e "*Não é monstro, é demônio*", II, 58 e 99). Stephano também é considerado possuído pelo demônio, porque trene constantemente (I,83). A bebida é uma solução ao conflito: "*Abri a boca ... se bastar todo o vinho da minha garrafa, hei de curar-lhe a febre. Vamos. Amém. Vou pôr também um pouco naquela outra boca*" (II,94-96). A bebida irmana os três a tal ponto que tramam uma conspiração para derrubar Próspero. Na opinião de Calibã, a intoxicação favorece o caminho para a liberdade (II, 180-5). A roupa que Calibã usa (II,ii,39), as provocações dançantes entre Stephano e Trínculo (em III,ii) e a roupa colorida usada em IV,i codificam o aspecto coreógrafo de alguém que pula e brinca enquanto em estado de intoxicação.

A LINGUAGEM

É na linguagem que, na opinião de Ashcroft (1991:59), a tensão da revelação cultural e do silêncio cultural torna-se mais evidente para a manifestação da demonização. "*A primeira reação espontânea em relação ao estrangeiro é imaginá-lo inferior porque...não fala a nossa língua[européia]; porque não fala língua nenhuma, não sabe falar,*

como pensava ainda Colombo" (Todorov, 1991:73). Em primeiro lugar, Anchieta utiliza a língua tupi para registrar a conversa dos três diabos (em contraste com o canto inicial em espanhol em Ato I, algumas passagens do Ato III e todo o Ato IV) para perverter a aldeia. A apropriação da língua nativa pode ser um signo de alteridade, que irrompe na fala cantada "européia" dos meninos. A língua tupi, portanto, está a serviço da transmissão da maldade, da raiva, da perversão e do castigo, em contraste ao conteúdo cristão e singelo transmitido em língua castelhana. Não há uma reflexão dos personagens sobre o uso da língua européia como acontece no texto proferido por Calibã. A maioria dos discursos do nativo de *The Tempest* limita-se a imprecizações inbuídas de ódio, dor e frustração. A língua ensinada por Miranda (I,ii,356) é o objeto de reflexão de Calibã:

*A falar me ensinastes, em verdade.
Minha vantagem nisso, é ter ficado
Sabendo como amaldiçoar. Que a peste
Vermelha vos carregue, por me terdes
Ensinado a falar vossa linguagem. (I,ii, 365-7)*

Calibã, portanto, conhecendo e usando a língua européia, investe contra ela, porque ela é o signo da dominação e da expropriação (I,ii,333-4).

A COMPARAÇÃO A ANIMAIS

Não é fortuita a identificação que Anchieta e Shakespeare fazem dos nativos com animais, conforme Todorov (1991:74) analisa. Esta posição confere-lhes o contraste ao ser humano, a mesquinhez, o estatuto selvagem. Guaixará, o grande demônio na peça mas o nome do chefe tamoió, identifica-se com boicimanga (cascavel), jaguar, andirá-guaçu (morcego); Aimberê confunde-se com jibóia, taguató (gavião), tamanduá. São Sebastião e o Anjo chamam Saravaia de rata, gambá, morcego, larva, cururu (sapo) e sanguessuga. Suas ações são estereótipos medievais de demônios metamorfoseados em animais. Guaixará diz:

*Eu ranjo...eis meus chifrões,
dentuça minha é
Minhas garras e dedões. (II, 444-6)*

A identificação de Calibã com animais tem uma constituição sutil. Além de chamá-lo "bloco de terra" (I,ii,316), Próspero o denomina

"tartaruga", animal de carga que "só pancadas/ te pode comover" (I,347), um animal sujo (I,348), "animal abominável" (I,359).

Por outro lado, a mente de Calibã é povoada e atormentada por um conjunto de animais oriundos ou do meio-ambiente insular ou dos castigos de Próspero ou de suas próprias imprecações. Inicialmente, considerado como um peixe por causa de seu odor (II,ii,25) enfatiza-se a sua condição de monstro. Há, no mínimo, 14 nuances para este substantivo (II,ii,145-188 e IV,ii,3-24) designando não somente a alteridade do nativo mas também sua imagem mutável e inconstante atribuída pelos europeus. A raiz desta nomenclatura, provavelmente, origina-se da noção "bezerro da lua" (II,ii, 107), uma pessoa geneticamente idiota, imperfeitamente constituída pela influência lunar antes do nascimento. Na literatura medieval, o monstro se identifica ao demônio que, por seu turno, constitui-se numa peça essencial na cosmologia medieval. Na descoberta do Novo Mundo, a fabricação do nativo, diferente, outro, contrastante, envolve a repetida construção do monstro, dando-lhe um aspecto ambíguo e aterrorizante (Mello e Souza, 1993:26).

A REBELDIA

O projeto colonial e o encontro colonialista exigem a aceitação da condição de dominado efetivada pelo silêncio e pela passividade. Porém, o conceito do nativo envolve o conceito de sujeito e, portanto, necessariamente de rebeldia. O conjunto de demônios-índios em *Na Festa de São Lourenço* manifesta-se como entes autônomos rebelando contra a lei divina. Guaixará considera os índios brasileiros seu domínio intocável contra o que os padres fazem guerra e conseguem algumas conquistas. O demônio-índio rebela-se por causa desta invasão e usurpação executadas pelos (jesuítas) europeus. Embora os demônios-índios estejam fadados ao inferno (como em qualquer moralidade medieval), expressam antes sua revolta contra a dominação estrangeira. Em *The Tempest*, Calibã rebela-se contra a dominação política. Desde o início Calibã reitera a sua soberania sobre a ilha e contra a usurpação feita pelo europeu.

Esta ilha é minha; herdei-a

De Sicorax, a minha mãe. Roubaste-ma. (I,ii,333-4)

A rebeldia torna Calibã um sujeito (apesar da alteridade imposta e enfatizada por Próspero) e é por esta razão que trama com Trínculo e Stephano a deposição de Próspero e a retomada política da ilha (III,ii,40-

53). A destruição de Próspero com todos os seus instrumentos de dominação falha diante da perspicácia do europeu, que solta os cães atrás dos rebeldes. Próspero sente-se senhor de todos "meus inimigos, neste instante, se acham de todo ao meu dispor" (IV,i,262-3) fazendo calar o nativo, reduzindo-o a objeto. Esta objetivação do nativo rebelde é caracterizada pela nomenclatura demoníaca atribuída ao monstro: a natureza nativa carece de tudo o que é bom e toda a tentativa para recuperá-la está fadada ao fracasso (IV,i,188-193).

CONCLUSÃO

É de fundamental importância notar que Anchieta escreve *Na festa de São Lourenço* após mais de 80 anos de dominação portuguesa no Brasil, enquanto Shakespeare escreve *The Tempest* apenas 4 anos depois que The Virginia Company promoveu a colônia de Jamestown por motivos mercantilistas em 1607. Nota-se que o empreendimento colonialista português, nessa época, é algo avançadíssimo após quase 100 anos de experiência colonialista. Os ingleses, por outro lado, não têm tanta experiência referente à colonização ultramarina. O contraste está no desenvolvimento altamente explícito do projeto colonial inglês na obra literária e no escondimento do projeto político colonialista em Anchieta. Embora esse projeto colonialista seja executado diferentemente, a transferência de estereótipos demoníacos ao nativo americano constitui-se um fato comum a ambos, realçando a dominação européia. Próspero e os seres antropomórficos controlam minuciosamente seus "súditos" e reduzem os nativos a um patamar essencialmente inferior, a um estatuto de objeto e ao silêncio.

A pretensão dos demônios-índios, de Calibã, Stephano e Trínculo - nativos e homens-sem-lei - de constituir um governo autônomo, é representada como um projeto carente de seriedade e de nenhuma possibilidade de êxito. É na alteridade que o europeu se baseia para a conquista e ele se afirma na dominação pela superioridade. Em caçando Calibã com cães e em atando os demônios-índios, o signo da incapacidade do nativo para o governo político-religioso torna-se evidente. Consequentemente, torna-se evidente a abertura da complexidade nativa à dominação européia.

A síndrome das bruxas nos séculos XVI e XVII, em pleno período da Renascença, da Reforma e da Ciência Experimental, onde as forças

progressistas tendem a dar uma arrancada, para uma etapa civilizadora ulterior, coincide com a descoberta de povos e terras diferentes dos conhecidos até então. A demonologia, que adquire sua tremenda força neste período, talvez resultante da cosmologia maniqueísta (Trevor-Roper, 1988:114), faz com que o colonizador europeu, ávido por terras e riquezas, justifique através deste aparato filosófico-religioso a sujeição do nativo americano. Este, portanto, recebe toda a carga negativa de um fenômeno coletivo (extremamente antigo na Europa), ou seja, a atribuição demoníaca. A adjetivação do nativo repete a alteridade dada às bruxas e, conseqüentemente, provoca a marginalização dele. A alteridade, a sujeição, a marginalização do nativo americano torna-se um fato consumado diante da demonização do mesmo. A apropriação da vasta terra americana se dá a uma velocidade incrível diante da trama da alteridade, cujo resultado é a falta de resistência à objetivação do nativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANCHIETA, J. *Teatro de Anchieta*. São Paulo: Loyola, 1977. vol.3.
- ASHCROFT, B. *The Empire Writes Back*. London: Routledge, 1991.
- BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia de Letras, 1992.
- HAKLUYT, R. *Voyages and Discoveries. The Principal Navigations, Voyages, Traffiques and Discoveries of the English Nation*. Harmondsworth: Penguin, 1985.
- HORÁCIO, Q.F. *Arte poética*. Lisboa: Inquérito, 1984.
- JANE, C. *The Four Voyages of Columbus*. New York: Dover Publications, 1988.
- KERMODE, F. (Ed.) *The Tempest*. London: Routledge, 1990.
- MELLO E SOUZA, L. de. *Inferno atlântico*. São Paulo: Companhia de Letras, 1993.
- NÓBREGA, M. *Diálogo sobre a conversão dos gentios*. Lisboa: (s.n.), 1954. (Edição Comemorativa do IV Centenário da Fundação de São Paulo).
- SHAKESPEARE, W. *Comédias: A tempestade*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Melhoramentos, 1969.
- TODOROV, T. *A conquista da América*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- TREVOR-ROPER, H.R. *The European Witch-Craze of the Sixteenth and Seventeenth Centuries*. Harmondsworth: Penguin, 1988.

DA INSTRUÇÃO À EDUCAÇÃO

Analete Regina Schelbauer *

RESUMO. Este artigo procura compreender a necessidade de criação da escola pública como correlata às exigências impostas pelo desenvolvimento da sociedade burguesa, tomando a França como parâmetro de análise. Nesse intuito buscamos num primeiro momento, compreender as discussões sobre a Instrução Pública presentes durante a primeira República Francesa, momento da ascensão da classe burguesa ao poder político, quando a instrução era vista como sinônimo de educação. E, no segundo, as discussões presentes no momento de criação da escola pública, propriamente dita, já na III República; para mostrar como o movimento revolucionário do proletariado leva a burguesia a discutir o valor moral dos conhecimentos, diferenciando, a partir daí, instrução de educação.

Palavras-chave: Educação Pública, História da Educação, Instrução Pública.

INSTRUCTION OF EDUCATION

ABSTRACT. Taking France as an analysis parameter, this article tries to understand the necessity of the establishment of the public school as a demand of the development of bourgeois society. An analysis was undertaken about Public Instruction during the First French Republic on the coming to political power of bourgeois class, when instruction was understood as a synonym of education. The debates at the moment of the establishment of the public school in the Third Republic were also analysed to show how the proletarian revolutionary movement led bourgeoisie to discuss the moral value of knowledge. Henceforth knowledge becomes different from education.

Key words: Education history, Public instruction, Public education.

* Departamento de Teoria e Prática da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondência para Analete Regina Schelbauer.

Data de recebimento: 20/10/95.

Data de aceite: 16/02/96.

INTRODUÇÃO

Os temas "*Ética na consolidação da democracia*", "*Educação e cidadania*", "*Democratização e cidadania*" são apenas alguns exemplos que, na atualidade, podemos encontrar em publicações, encontros e debates promovidos por entidades da sociedade civil e, principalmente, como meta de planos governamentais acerca da educação pública. No entanto, a "escola cidadã", que aparece como novidade atualmente, já tem mais de um século de existência, coincidindo seu aparecimento com a universalização da escola pública, no final do século XIX¹.

Portanto, há mais de um século persiste, no meio educacional, a crença de que a educação deve estar voltada para a formação do cidadão², como forma de consolidar as sociedades democráticas. Entretanto, cabe-nos perguntar se este cidadão, devotado ao interesse de toda a sociedade, que a escola quer formar para consolidação da democracia, não é o mesmo indivíduo que enfrenta com outros indivíduos uma difícil concorrência pela sua sobrevivência na sociedade de mercado. Considerando que nessa luta a ação do cidadão é limitada pela ação do indivíduo, percebe-se logo que a escola assume uma função conflituosa quando, teoricamente, objetiva formar o cidadão, interessado no bem comum, mas que a luta pela vida obriga-o a uma competição cada vez mais difícil e exacerbadora do individualismo.

Foi visando melhor elucidar essas questões que objetivamos, neste artigo, compreender a necessidade de criação da escola pública como correlata às exigências impostas pelo desenvolvimento da sociedade burguesa, no momento em que ela expõe suas contradições entre o

¹ A campanha pela escola gratuita, obrigatória e laica, na França, desencadeada em meados do século XIX, tinha como finalidade educar o novo cidadão eleitor, logo que o voto universal concedeu à classe trabalhadora o exercício dos direitos políticos, após a Revolução de 1848.

² Na sociedade antiga, o cidadão constituía uma categoria superior à do homem livre, cujo exercício dos direitos políticos permitia-lhe intervir diretamente no governo do Estado. Na sociedade moderna, após as vicissitudes medievais, o termo cidadão reaparecerá vinculado à ascensão da classe burguesa ao poder político - no *Bill of Rights*, Inglaterra, 1689, e na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, França, 1789 - e se estenderá a todos os homens indistintamente, mas seu poder é exercido indiretamente, através da escolha de representantes. Mesmo assim, tais direitos só foram estendidos a todos, a partir da segunda metade do século XIX. Na França, o voto universal, conquista da Revolução de 1848, é acompanhado de um rigoroso controle do poder da maioria pelas sucessivas reformas nas leis eleitorais e pela criação da escola obrigatória para todos, em 1882.

trabalho social e a apropriação individual da riqueza e a contradição entre as classes. Para tanto, trabalhamos com dois momentos distintos, tomando a França como parâmetro de análise. No primeiro momento, trouxemos as discussões sobre a Instrução Pública presentes durante a primeira República Francesa³, momento da ascensão da classe burguesa ao poder político, quando a concepção de instrução tem seu auge como sinônimo de educação. E, no segundo, as discussões presentes no momento de criação da escola pública, propriamente dita, já na III República⁴, para mostrar como a insurreição do proletariado, durante as revoluções de 1830, 1848 e 1871, levam a burguesia a discutir a instrução como insuficiente para determinar a ação do cidadão, diferenciando, a partir daí, instrução de educação.

DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

A educação pública deve limitar-se à instrução
(Condorcet 1743-1794).

O nascimento da idéia de instrução pública encontra-se estreitamente vinculado ao pensamento liberal que tem, na ascensão da classe burguesa ao poder político, o suporte para seu pleno desenvolvimento.

A França, no final do século XVIII, é palco do encerramento de um longo processo de luta contra o antigo regime que, abolindo a antiga forma de sociedade, com seus poderes estabelecidos, seus privilégios e suas tradições, limpou o terreno histórico dos últimos resquícios feudais para colocar em marcha a moderna sociedade burguesa e expressar, de forma mais clara, seus fundamentos e princípios ainda não abalados pelas

³ Durante a primeira República Francesa, a educação vigorou enquanto preocupação revolucionária através dos Relatórios e Projetos apresentados sobre a Reorganização Geral de um Sistema de Instrução Pública. Cinco Relatórios foram apresentados: o primeiro, por Talleyrand, durante o período da Assembléia Constituinte, em 1791; o segundo, por Condorcet, durante a Assembléia Legislativa, em 1792; o terceiro e quarto, por Sieyès e Lepeletier, apresentados durante a Convenção Jacobina, em 1793; e, finalmente, o Relatório apresentado por Daunou, durante a Convenção Termidoriana, em 1794-5, marcando o final do período em que a instrução pública vigorou enquanto preocupação revolucionária. (Ver Lopes, E.M.S.T. *Origens da Educação Pública...*)

⁴ Os Sistemas Nacionais de Ensino efetivaram-se, durante a III República, com a lei de 16 de junho de 1881, que instituiu a gratuidade do ensino, e com a lei de 28 de março de 1882, instituindo a obrigatoriedade e a laicidade dos programas. (Ver Leonel, Z. *Contribuição a História da Escola Pública...*)

manifestações de suas contradições sociais que a crise do século XIX reservava.

Assim, enquanto esteve empenhada na luta contra o passado, a burguesia fez a defesa intransigente da liberdade individual, fundamento da propriedade burguesa, em torno da qual homens e instituições se organizaram. A convicção na razão como única guia da ação humana assentava-se na identidade entre razão e natureza, pela afirmação de que a natureza é racional e a razão é natural. Deriva dessa concepção o conhecimento da natureza e o evidente progresso na produção e no comércio que acumulam riquezas, bem como a crença na transmissão desses conhecimentos acumulados, para continuar o processo que traria felicidade e bem estar a toda humanidade.

É nesse sentido que Laski afirma, na obra *O liberalismo europeu* (s.d.), que o pensamento liberal empregou a crítica racionalista como arma, para declarar que a liberdade é um bem e que as restrições são um mal. Esse mal que até o século XIX se referia à persistência dos vestígios da sociedade feudal, a partir daí, refere-se às restrições à liberdade individual impostas pelas necessidades do capital já na sua fase monopolista e pela sublevação da classe operária. Portanto, podemos considerar que na sociedade burguesa a liberdade individual se sobrepõe à liberdade política e o indivíduo ao cidadão⁵.

Benjamin Constant (1980), em seu discurso pronunciado no Ateneu Real de Paris, em 1819, *Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos*, expõe a questão acima enunciada com a clareza teórica que a ordem burguesa, em pleno desenvolvimento, lhe assegurava. Com o terreno limpo dos vestígios feudais e com a certeza de que o poder social desencadeado durante a Revolução teve seu papel em seu tempo, assegura que agora já não cabe subordinar a liberdade individual ao poder social como faziam os povos antigos. Fazer isto era negar o

⁵ A defesa intransigente das liberdades individuais pode ser contemplada com clareza na *Constituição de 1793*, considerada como a mais radical das Constituições do período revolucionário, pois pela primeira vez na história da sociedade burguesa um documento explicitava que a liberdade é a garantia da propriedade burguesa. Segundo Marx, o direito à liberdade, em sua aplicação prática, é a garantia do direito à propriedade, assim como os demais direitos não ultrapassam "...o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa" (Marx, s.d.:44). Sociedade que faz com que todo homem encontre nos outros, não a realização de sua liberdade, mas, pelo contrário, a limitação desta, para a preservação da propriedade individual.

espírito dos tempos. Essa é a tônica de seu discurso ao comparar as duas civilizações e marcar a diferença entre elas. Constant enfatiza que, se a liberdade para os antigos era dividir o poder social entre os cidadãos, para os modernos é assegurar as posses privadas (Constant, 1980: 502).

Aos modernos, continua, quanto mais tempo o exercício dos direitos políticos deixar aos interesses privados, mais preciosa será a liberdade pois assim só terão que se ocupar de seus negócios; aos antigos, pelo contrário, quanto mais tempo o homem consagrava ao exercício dos direitos políticos, mais se acreditava livre (Id.1980:502). São, portanto, duas espécies distintas de liberdade, frutos de seus tempos.

A contradição entre o público e o privado que, no mundo antigo se configurava nas classes sociais, entre escravo e cidadão, no mundo moderno, ela toma a forma na dualidade de ser homem e cidadão, ao mesmo tempo. Pois, enquanto homem volta-se para seus interesses privados e enquanto cidadão, para os interesses públicos. Assim, a liberdade individual, princípio da produção de riquezas, ensina que o indivíduo, na busca de seus interesses, não pode desconsiderar o interesse do outro, uma vez que a sociedade é vista como meio de realização dos interesses privados. Esta é a razão burguesa.

Condorcet, em sua principal obra, o *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*, escrita em 1793, quatro anos após a queda da Bastilha, concebe que, enfim, foi proclamado o direito de submeter todas as opiniões à própria razão "...de empregar, para apreender a verdade, o único instrumento que nos foi dado para reconhecê-la" (Condorcet, 1993:143).

Em sua obra, pode-se perceber o entusiasmo com o qual comemora o triunfo da razão sobre a fé, vinculando a razão à idéia de perfectibilidade. Não parece mais haver obstáculos ao progresso e ao desenvolvimento da sociedade humana, isto é, da sociedade burguesa.

Condorcet traz a idéia de perfectibilidade como uma constante em suas obras, mas é no *Esboço...* que a expõe com toda a clareza. Nele, estão contidas as idéias fundamentais dessa doutrina, que vê o homem como um ser essencialmente perfectível, tomando o quadro oferecido pela história, para mostrar que, apesar dos desvios e estagnações, o aperfeiçoamento da espécie humana é infinito.

Assim, a acumulação do conhecimento assume um papel fundamental para esse aperfeiçoamento que leva o homem a tornar-se cada vez mais perfectível. Por isso, Condorcet considera a invenção da

escrita alfabética e a da imprensa como os dois grandes momentos da história da humanidade que tornaram efetivas a comunicação das idéias e sua multiplicação. Para ele, não pode existir progresso sem a transmissão do patrimônio da humanidade. Daí a crença na instrução, na transmissão dos conhecimentos acumulados pela ciência. Neste momento, a instrução livresca e enciclopédica não parecia incompatível com a educação; esta incompatibilidade só aparecerá no momento em que a escola pública é criada, incorporando todas as classes.

Constant, doze anos após, reafirma as idéias de Condorcet, ao escrever *Da perfectibilidade da espécie humana*, onde parte do princípio de que no processo de aperfeiçoamento da espécie humana os conhecimentos são acumulados e transmitidos a cada nova geração, permitindo que a última se enriqueça sem mesmo conhecer as anteriores. Neste aperfeiçoamento as idéias cumprem um papel fundamental à medida que constituem para o homem uma propriedade verificável, pois possuem as características de conservação, associação e reprodução. Isto faz com que Constant pondere: se os homens fossem governados pelas idéias (conhecimento científico), seu aperfeiçoamento estaria garantido; pelo contrário, se os sentimentos os governassem, não se poderia esperar qualquer progresso da espécie humana, pois estes são recebidos pelos homens sem qualquer ligação ou permanência (Constant, 1980:583).

Com essas afirmações, Constant quer demonstrar que os homens devem cada vez mais se libertarem da sujeição aos sentidos, para se guiarem apenas pelas luzes da razão. A razão burguesa é, portanto, a chave para explicação da perfectibilidade do homem.

Nesse sentido, é que os autores defendem, como finalidade da instrução pública, a transmissão dos conhecimentos acumulados. Essa questão aparece de forma clara nas *Cinco memórias sobre a instrução pública (1790)*, onde Condorcet coloca que em toda a extensão das ciências morais se tomará o cuidado de substituir as definições pelas análises, não nomear nenhuma idéia, senão após tê-la fixado no espírito dos alunos e, assim, a exatidão poderá tornar-se geral e não privilégio de alguns homens: "É então que a razão, tornada popular, será verdadeiramente o patrimônio comum das nações inteiras" (Condorcet, In: Buisson, 1929:74).

Para ele, a ciência é essencialmente moral, à medida que oferece um interesse sempre renascente, em face dos seus progressos e de suas aplicações. Todas elas "... têm a vantagem de dar aos espíritos mais

justeza e firmeza ao mesmo tempo, de fazer contrair o hábito de pensar, e o gosto da verdade" (Id.:76-7).

Os progressos visíveis do século XVIII fazem Condorcet, assim como seus contemporâneos, conceberem a ciência de forma moralizante. Para ele, o maior benefício da ciência foi o de ter corrigido, de alguma forma, a inteligência humana, que era forçada a curvar-se às falsas direções, com o temor às superstições e à tirania. Por isso, concebe que a educação pública deve limitar-se à instrução, ao ensino das ciências, àquelas que são transmissíveis e explicáveis pela razão.

Nas *Cinco memórias...*, o autor toma como parâmetro os povos antigos para enfatizar que a educação pública deve limitar-se à instrução. Para os antigos, as crianças eram vistas como cidadãs da República, educadas para ela e não para suas famílias e para si mesmas (Id., 1929:63).

Argumenta que os filósofos modernos, ao traçarem quadros semelhantes ao daquela educação vislumbrada pelos antigos, ao contrário de propiciarem uma igualdade na formação dos indivíduos, provocam uma desigualdade ainda maior já que não tinham nenhuma noção de direitos individuais (Id., 1929:63).

Enfatiza, ainda, que não se deve submeter as gerações à vontade ou às opiniões daquelas que as precederam, mas esclarecê-las, para que todos os indivíduos se tornem cada vez mais dignos de se governarem pela própria razão (Id., 1929:64-5).

Acerca da mesma questão, Benjamin Constant, na obra *Da jurisdição do governo sobre a educação* (1829), compartilha das idéias de Condorcet e as enfatiza, argumentando que a educação pode ser considerada sob dois pontos de vista:

Pode-se olhá-la em primeiro lugar como um meio de transmitir à geração nascente os conhecimentos de todo tipo adquiridos pelas gerações anteriores. Sob este ponto de vista ela é de competência dos governos. (...) Mas se pode ver também na educação o meio de se apoderar da opinião dos homens, para conformá-la à adoção de uma certa quantidade de idéias, sejam religiosas, morais, filosóficas ou políticas (Constant, 1980:571).

Assim como Condorcet, Constant considerava impraticável aplicar aos povos modernos uma espécie de educação, que de certa forma, cerceasse sua liberdade:

Entre os povos que, como disse Condorcet, não tinham nenhuma noção de liberdade pessoal, e onde os homens eram tão só máquinas cuja lei regravava as forças e dirigia os movimentos, a ação da autoridade podia influir eficazmente sobre a educação, porque essa ação uniforme e constante em nada era combatida. Mas hoje a sociedade inteira se sublevaria contra a pressão da autoridade e a independência individual que os homens têm conquistado reagiria com força sobre a educação das crianças. A segunda educação, aquela do mundo e das circunstâncias, desfaria bem depressa a obra da primeira (Id.:572).

Constant conclui que na educação, como em tudo, cabe ao governo assegurar as liberdades individuais, nivelar os caminhos e confiar nos indivíduos, para que estes, por si mesmos, possam marchar com sucesso (Id., 1980:579).

É da liberdade do homem burguês que falam Condorcet e Constant, a qual é compartilhada pelos autores na crença de que uma instrução pública deve ser independente de toda a autoridade, para que o poder público não se apodere das gerações nascentes para moldá-las à sua vontade, mas sim respeite seus direitos individuais, seus talentos, para que cada um possa ser dirigido pela instrução no caminho que queira seguir, à luz de sua razão. Ambos acreditam e enfatizam que se podem ensinar os fatos com base na palavra, mas jamais, os raciocínios.

DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

O que é agora necessário é que a vida circule no meio de todos estes conhecimentos e que os anime. Sem ela todo este conjunto de fatos que carregaram a memória e sobreexercitaram a inteligência poderão formar um negociante sagaz, um hábil industrial, talvez um sábio ou um poeta, mas não um homem ou um cidadão. Ora, a vida quem a pode dar é o ensino cívico e moral (Paul Bert Leçons et discours, p. 408).

A afirmação de Bert em *Leçons et Discours*, no final do século XIX, reflete claramente a diferença fundamental entre instrução e educação que passa a permear todas as discussões educacionais a partir desse momento, mostrando como a insurreição da classe operária leva a burguesia a discutir o valor moral dos conhecimentos, diferenciando, a partir daí, instrução de educação.

Como vimos, a burguesia, em seu processo de ascensão ao poder político, defendia a liberdade individual ao mesmo tempo que se empenhava em instruir, os indivíduos para que cada um fosse guiado à luz de sua própria razão. A preocupação com a educação do cidadão só ganhará ênfase a partir da concessão do sufrágio universal frente às ameaças do proletariado, na Revolução de 1848. A escola obrigatória é criada, com a finalidade precípua de educar o novo cidadão eleitor. A carta de Jules Ferry, ministro da Instrução Pública na França, dirigida aos professores no início do segundo ano de aplicação da Lei de 28 de março de 1882, é exemplo claro dessa preocupação. Nela, Ferry ressalta a importância de formar cidadãos para a República:

Ficaria satisfeito se tivesse contribuído com esta carta, a mostrar-lhes a importância que o governo da República vê nisto, e se os fizesse redobrar os esforços para preparar uma geração de bons cidadãos ao nosso país (Ferry, 1945:27).

A criação de um Sistema Nacional de Ensino não é, segundo Leonel(1994), uma particularidade da França. O que ocorre na França, em 1882, faz parte de um movimento mais ou menos sincronizado entre os países, determinados pelas mesmas necessidades, mas não necessariamente resolvidos da mesma forma. No final do século XVIII e começo do século XIX, a burguesia praticamente encerra sua luta contra o regime feudal e passa a dar forma acabada à sociedade que edificou nesse processo de luta. Erigir suas próprias instituições e sanear as existentes, era a nova tarefa dessa classe que, a partir de meados do século XIX, vai se tornando cada vez mais difícil. As dificuldades a serem enfrentadas não advêm mais do passado e sim do próprio mundo material por ela criado. Pode-se dizer que, enquanto as revoluções do século XVIII aceleraram o desenvolvimento das forças produtivas, as revoluções do século XIX evidenciaram as contradições implícitas nesse mesmo processo.

A crise de superprodução, que assola as sociedades européias, desorganizando-as, manifesta a contradição fundamental entre capital e trabalho pelo excesso de riqueza de um lado e miséria de outro. Frente, então, à dissolução de suas próprias relações, o capital se obriga a uma reordenação em nível internacional que passa pela disputa entre as nações pelos mercados, deflagrando o que ficou conhecido como guerras imperialistas. Por outro lado, o desemprego, os baixos salários, enfim, as relações a que está exposto o operariado, levam-no a organizar-se enquanto classe antagônica na busca de superação de suas insatisfações, rompendo com a unidade nacional.

Na França, esse rompimento da unidade nacional se dava rapidamente e de forma cada vez mais radical, como se pode ver no período revolucionário que vai de 1830 a 1871. Frente à ameaça do socialismo que o movimento operário trouxe como conteúdo na revolução de 1848, a burguesia passa a incorporar a nova classe revolucionária no seu projeto político, concedendo o sufrágio universal. Uma vez concedido o voto universal, foi necessário criar a escola obrigatória, gratuita e laica, visando educar o novo cidadão, para conciliar as classes e restabelecer a unidade nacional.

Pécaut (1879), ao escrever sobre o episódio da Comuna, em 1871⁶, argumenta que, por mais culpados e criminosos que sejam os insurretos, não se pode esquecer que a maior parte destes franceses constitui uma população que foi desviada por uma educação de sofismas e abandonada a influências perniciosas...

que acabam por mostrar de quais esforços teriam sido capazes, se tivessem sido há mais tempo melhor orientados.(Pécaut, 1879:02-3)(Grifo Nosso)

Produto do embate entre as classes, os Sistemas Nacionais de Ensino são criados com o tom de conciliação que paira nos discursos da burguesia, face às reivindicações da classe operária. Desta forma, a escola pública nasce, ideologicamente, com a função de formar o cidadão para a República.

⁶ Na França de Pécaut, entre 1870-1871, entram em choque forças contraditórias que disputam a reorganização das sociedades européias por caminhos diferentes: a guerra imperialista da Alemanha contra a França, da qual a França saiu-se derrotada e que depois continua com a guerra civil entre o proletariado e a burguesia, que culmina com a Comuna de Paris em 1871.

Por que ideologicamente? Ora, antes o pensamento liberal tinha sua forma histórica de ser, ao fazer a defesa intransigente das liberdades individuais em detrimento das liberdades políticas. Isso porque se acreditava que, assegurando-se a liberdade individual dos modernos, conduzir-se-ia toda a humanidade ao bem-estar e à felicidade. E, quando as contradições dessa sociedade se expõem, seja por evidenciar que o trabalho é social e a apropriação, privada, ou seja por deixar claros os limites dessa forma de organização social, a concepção de sociedade considerada natural e não transitória só pode ser sustentada ideologicamente. Daí, faz-se necessário dar uma soberania aparente a todos os indivíduos, para que estes, agora cidadãos, lutem pela unidade nacional e esqueçam a luta pelos seus interesses de classe, harmonizando a sociedade em crise.

A burguesia, segundo Leonel, para não repartir o "pão material", o que inviabilizaria a própria sociedade, concede o "pão espiritual" através da escola. Este "pão espiritual" tem agora a função de reconciliar as classes em crise, dar a unidade de espírito necessária à França, já tão fracionada (Leonel, 1994:186).

Os Sistemas Nacionais de Ensino trazem, portanto, desde a sua criação, inerentes ao seu conteúdo, a contradição fundamental do homem na sociedade burguesa: de ser homem e cidadão ao mesmo tempo. A escola, que incorpora todas as classes, propõe-se a formar o cidadão voltado para o bem comum, ao mesmo tempo em que deve prepará-lo para a luta pela vida. Essa contradição manifesta-se em todos os discursos educacionais do período. A questão é como formar o espírito nacional para dar unidade aos homens, se o conteúdo das ciências derivam de sua especialização, que por sua vez age como antítese da unidade? Quais conteúdos são adequados à formação do homem e quais os conteúdos adequados à formação do cidadão?

Todos os discursos são em torno da educação geral, aquela que forma o homem e o cidadão, como bem define Croiset na obra *A educação e a democracia* (1903):

A educação geral é aquela que forma o homem e o cidadão no profissional, aquela que dá aos indivíduos as qualidades físicas, intelectuais e morais, de que tem necessidade não só para ser bem sucedido na sua profissão, mas para bem cumprir o papel que lhe assinala, no Estado, a forma política da sociedade da qual é membro (Croiset, 1903:02).

Ainda segundo Croiset, educa-se tanto o homem como o cidadão, ainda que seus interesses sejam contrários, mas sem perder de vista o objetivo maior de desenvolver o sentimento de cooperação e solidariedade necessários aos cidadãos de um mesmo país. Ou seja, a educação geral cumpre essa finalidade já que, segundo Leonel, *uma educação voltada para o livre desenvolvimento das forças individuais é uma ameaça, se não vier acompanhada da educação moral, que transforma a natureza egoísta em altruísta* (Leonel, 1994:205).

Jules Ferry, na carta anteriormente citada, reifica o papel da educação moral, dentre as diversas obrigações que o novo sistema impõe, como a missão mais importante a ser confiada aos mestres (Ferry, 1945:13-4).

Para Ferry, a educação moral só pode ser efetuada por um único método: poucas fórmulas e abstrações e muitos exemplos, tomados da vida real. Por isso, o professor deve, ao mesmo tempo em que ensina a ler e a escrever, ensinar os preceitos da vida moral, considerados por Ferry não menos aceitos que os da linguagem e do cálculo. O professor em sua "nova função" assume, em certo sentido, o papel de auxiliar da família, falando com força e autoridade *...sempre que se trate de uma verdade indiscutível, de um preceito moral comum...* (Id.:17).

Compayré, em sua obra *A educação intelectual e moral* (1908), também enfatiza que a instrução só vale, quando se encaminha ou se limita a fins morais e que o objetivo maior da educação humana é a prática da virtude e o cumprimento do dever. O educador, diz ele, *...não é mais como antigamente um simples professor do A,B,C.* (Compayré, 1908:03).

E deixa claro que esta questão não é apenas sua, ao citar autores como Spencer e Comte. Segundo Compayré, Spencer não nega a autoridade da ciência quando esta se destina a moralizar os homens, mas menospreza o que ele chama de fanatismo da instrução, assegurando que o conhecimento puro e simples não afeta a vontade:

Em uma palavra, Herbert Spencer não acredita na virtude moralizante da ciência. (...) Ele não vai certamente até o ponto de dizer, como os amigos da ignorância, que a instrução seja perniciosa e corruptora, mas ele a julga impotente e estéril, como instrumento de moralização (Id.:04).

Compayré diz ainda que o positivista inglês conclui sua obra, proclamando a impotência da razão e a soberania do sentimento, assim como escreveu Auguste Comte, no final de sua vida: *Não são as idéias que governam o mundo, são os sentimentos* (Comte, apud Compayré, 1908:04).

CONCLUSÃO

Em suma, podemos concluir que, enquanto a burguesia se empenhou na luta contra o passado e, quando foi preciso abalar os dogmas da feudalidade, a educação limitava-se apenas à instrução, negando-se qualquer poder exterior ao indivíduo, como o Estado ou a Igreja. Enalteceu-se a inteligência em detrimento dos sentimentos, o professor em detrimento do educador. Enfim, a instrução em detrimento da educação. Acreditava-se que os conhecimentos acumulados dirigiriam as ações humanas. Daí, a crença na ciência como fator de moralização. No entanto, quando essa sociedade entra em crise e precisa manter seus dogmas, a instrução por si só já não mais moraliza, fazem-se necessárias a educação moral e a autoridade, sempre que se trate de impor verdades indiscutíveis, como afirmou Ferry em sua Carta...

A preocupação, a partir daí, recai sobre o valor educativo dos conhecimentos, sobre o apelo ao sentimento, à moral. Essa mudança caracteriza-se, como já anunciamos, pela necessidade de conservação das instituições estabelecidas, onde a ordem e a moral são elementos fundamentais para conter o processo revolucionário, mas ineficazes para conter as transformações subjacentes a ele.

Hoje, um século depois, esse processo rompeu fronteiras e mundializou a crise, antes européia, com perspectivas pouco confortáveis para o próximo milênio. Se no século XIX os deserdados europeus deixaram suas pátrias em busca de melhores dias, migrando para as regiões menos ocupadas pelo homem e desbravando as últimas fronteiras, para transformar em virtude o que era vício na velha Europa, hoje a proliferação de povos famélicos na maior parte do planeta mostra um novo fluxo migratório, uma imensa massa se movendo para as regiões mais prósperas, desafiando as fronteiras mais protegidas, em busca da vida. E esta é apenas uma das questões que preocupam os homens neste final de século.

No entanto, todos os problemas que hoje afetam a humanidade são muitas vezes abordados como problemas éticos. Para sua solução, a sociedade reclama por valores morais, pela educação das novas gerações e a

"escola cidadã", assumindo o compromisso com a educação para todos, acredita que estará pagando parte de uma dívida social que considera ser sua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERT, P. Leçons et discours. In: VERÍSSIMO, J. *A educação nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- BUISSON, F.(Org.) *Condorcet*. Paris: Librairie Félix Alcan, 1929.
- COMPAYRÉ, G. *A educação intelectual e moral*. Trad.: Zélia Leonel. Paris: Librairie Classique Paul Delaplane, 1908.
- CONDORCET. *Esboço de um quadro histórico dos progressos dos espírito humano* (Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura). Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.
- CONDORCET. *Réflexions et notes sur l'éducation*. Napoli: Bibliopolis Biblioteca, 1983.
- CONSTANT, B. Da liberdade dos antigos comparada a dos modernos. In: _____ *De la liberté chez les modernes: écrits politiques*. Trad.: Zélia Leonel. Paris: Hachette, 1980. p.491-518.
- CONSTANT, B. Da jurisdição do governo sobre a educação. In: _____ *De la liberté chez les modernes: écrits politiques*. Trad.: Zélia Leonel. Paris: Hachette, 1980. p.571-579.
- CONSTANT, B. De la perfectibilidade de l'espèce humaine. In: _____ *De la liberté chez les modernes: écrits politiques*. Paris: Hachette, 1980. p.580-595.
- CROSET, A. As necessidades da democracia em matéria de educação. In: _____ *L'éducation de la démocratie: leçons professées à l'école des hautes études sociales*. Trad: Zélia Leonel. Paris: Félix Alcan Éditeur, 1903.
- FERRY, J. Carta dirigida a los maestros por el ministro de instrucción pública. In: FERRY, J. et al. *La escuela laica*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1945. p.13-27.
- KAHN, P.O.A. & THIERRY, P. (org.). Condorcet et l'idée d'école républicaine. In: _____ *L'Éducation. Approches Philosophiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- LASKI, H. *O liberalismo europeu*. São Paulo: Mestre Jou, s.d.
- LOPES, E.M.S.T. *Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. São Paulo: Loyola, 1981.
- LEONEL, Z. *Contribuição à história da escola pública (Elementos para a crítica da teoria liberal da educação)*. Campinas, 1994. 258p. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
- MARX, K. *A questão judaica*. São Paulo: Moraes, s.d.
- PÉCAUT, F. *Études au jour le jour sur l'éducation nationale 1871-1879*. Trad.: Zélia Leonel. Paris: Librairie Hachette, 1879.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E/OU BIOLOGIA DE SEIS NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ

**Fábio Amodêo Lansac-Tôha⁺, Evanilde Benedito-Cecílio⁺,
Maria Júlia Corazza-Nunes^{*} e Maria Aparecida Sert⁺**

RESUMO. Foram realizados estudos em instituições públicas e particulares de 1º e 2º graus de seis Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná, com o objetivo de se conhecer o número, a formação profissional, a forma de ingresso no magistério e a situação funcional dos seus docentes de Ciências e/ou Biologia. Os resultados obtidos revelaram que o Núcleo Regional de Maringá é o que apresenta maior número de professores, seguido pelo de Umuarama. Há também uma parcela significativa de professores não efetivos em todos os núcleos investigados. A maioria dos que lecionam Biologia, na rede pública, tem habilitação em Biologia obtida em faculdades isoladas, muitas delas particulares, enquanto que a maioria dos que lecionam Ciências tem habilitação em Ciências (1º grau), também obtida em faculdades isoladas; os professores que ministram aulas de Ciências e Biologia, nas instituições particulares, são formados, na sua maioria, em instituições públicas que oferecem o curso de licenciatura plena em Ciências Biológicas.

Palavras-chave: Biologia, Ciências, instituições particulares, instituições públicas, professores de 1º e 2º graus.

SCIENCE AND BIOLOGY TEACHERS' BACKGROUND OF SIX REGIONAL ADMINISTRATIVE NUCLEI OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE STATE OF PARANÁ

ABSTRACT. Aiming to verify the number of Science and/or Biology teachers, their background, the form of their admission to the teaching profession and their job situation, an investigation was carried out in public and private junior and

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

+ NUPELIA, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondência para Fábio Amodêo Lansac-Tôha.

Data de recebimento: 11/05/95.

Data de aceite: 12/07/95.

senior high schools from six regional administrative nuclei of the educational system of the state of Paraná. The results revealed that the nucleus of Maringá presented the highest number of teachers, followed by that of Umuarama. There is a significant number of teachers with no permanent job in all the nuclei investigated. The majority of Biology teachers at public schools have their major in Biology and are mainly graduated from private colleges. A great number of Science teachers have their major in Science (for the junior high school) from colleges. Science and Biology teachers in private schools are mainly graduated from public universities that offer majors in Biological Sciences.

Key words: Biology, Science, public and private schools, junior and senior high schools.

INTRODUÇÃO

A precariedade de recursos financeiros, materiais e humanos, a deficiente qualificação e remuneração dos profissionais de educação e as más condições de trabalho são fatores que impedem que o ensino, em todos os seus níveis, desempenhe a contento, no Brasil, a sua finalidade. "Ensino público de boa qualidade" há muito vem sendo o lema de muitos políticos que se apropriam da situação vigente para em seus discursos contestarem e proporem mudanças. Tais mudanças, no entanto, vêm insistindo no aparato técnico sem se preocupar com a análise das relações entre a prática pedagógica e o modelo sócio-econômico-político atual (Coelho, 1986).

No âmbito político governamental, revela-se um proclamado interesse pelo ensino de 1º e 2º graus, ao lado de alardes para a desaceleração e privatização do ensino superior, não existindo espaço para a discussão sobre a formação do professor.

A formação de docentes é, sem dúvida, uma das questões fundamentais a ser levantada, quando se trata da melhoria da qualidade de ensino. Nesse sentido, Koch (1987) aponta a necessidade de se aprofundar e ampliar a reflexão crítica sobre o preparo técnico e político do educador, isso implica, necessariamente, no repensar dos educadores sobre a sua prática social, passando pela sua formação política e pedagógica.

Essa profunda crise na educação brasileira, devida à deficiente preparação dos profissionais de educação, reflete-se na atuação dos mesmos na sala de aula: esses não sabem o que dizer a seus alunos, além de repetir-lhes as fórmulas feitas e mal compreendidas que aprenderam no ensino de 3º grau. Tal contingente provém, muitas

vezes, das próprias universidades públicas, porém, a maior parte é formada em estabelecimentos da rede particular e fundações públicas de direito privado, exigindo esforço especial e prolongado de recapacitação dos mesmos (Belloni, 1986; Menezes, 1987).

A deteriorização do ensino de 1º e 2º graus não pode ser isolada do contexto em que ela ocorre. É necessário questionar o papel das unidades formadoras desses profissionais de educação, refletindo sobre o modelo vigente, já superado nos cursos de licenciatura.

Segundo Santos (1991), a melhoria da qualidade de ensino, via formação de educadores, urge da vinculação do 1º e 2º graus com o 3º grau, não apenas na formação dos professores, mas também na pesquisa e na extensão, voltadas para o ensino das diferentes áreas.

Nesse contexto, na perspectiva de reestruturação do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM), nas modalidades de licenciatura e bacharelado e na implantação da primeira modalidade no período noturno a partir de 1996, este trabalho teve por objetivos:

- investigar o número de professores de Ciências e/ou Biologia que atuam em instituições públicas e particulares de seis Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná, localizados na área de influência desta universidade;
- verificar a situação funcional e a forma de ingresso no magistério desses profissionais;
- estabelecer o perfil desses professores quanto a sua formação acadêmica e local de graduação.

MATERIAL E MÉTODOS

Foram enviados dois tipos de formulários aos Núcleos Regionais de Educação de Maringá, Campo Mourão, Cianorte, Nova Londrina, Paranavai e Umuarama.

O primeiro tipo de formulário, referente ao número total de professores de Ciências e/ou Biologia, bem como sua situação funcional (efetivos ou em regime de CLT), foi preenchido diretamente pelos núcleos consultados. O segundo tipo, contendo os itens formação acadêmica, local de graduação e disciplina ministrada, foi encaminhado pelos núcleos aos professores e recolhidos posteriormente.

Como professores efetivos, foram considerados aqueles que ingressaram no quadro próprio do magistério do Estado do Paraná, através de concurso público e os que adquiriram estabilidade após determinado período de exercício da profissão ("*Fundão*").

Nas instituições particulares, os formulários foram encaminhados à direção dos estabelecimentos, que coletou as informações dos professores.

As instituições de graduação dos professores consultados foram agrupadas nas seguintes categorias:

1. Instituições públicas ou particulares que oferecem cursos regulares de Ciências Biológicas (licenciatura plena):
 - . Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC / PR
 - . Universidade Estadual de Maringá - UEM / PR
 - . Universidade Estadual de Londrina - UEL / PR
 - . Universidade Federal do Paraná - UFPR / PR
 - . Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ / RJ
 - . Universidade Mogi das Cruzes - UMC / SP
 - . Universidade de São Paulo - USP / SP
2. Instituições ou faculdades isoladas que oferecem cursos de Ciências de 1º grau (licenciatura curta) e/ou habilitação¹ para licenciatura em Biologia e em outras áreas:
 - . Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari - FAFIMAN/PR
 - . Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul -FAFIJAN / PR
 - . Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procopio - FAFICP / PR
 - . Faculdade de Educação de Ivaiporã - FEIVAI / PR
 - . Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão - FACILCAM/PR
 - . Faculdades Integradas Rui Barbosa de Andradina - FIRB / SP
 - . Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (atualmente integrada a UEPG) -FAFI / PR

¹ Habilitação corresponde a uma complementação (um ano) de estudos após a obtenção da licenciatura em Ciências (1º grau), equivalendo a licenciatura plena.

- . Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Umuarama (atualmente integrada a UNIPAR) - FAFIU / PR
- . Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Ministro Tarso Dutra de Dracena - FFCLTMD / SP
- . Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araçatuba - FAFA/SP
- . Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Bauru - FAFIL / SP
- . Faculdade Auxilium de Filosofia, Ciências e Letras de Lins - FAL/SP
- . Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos - FFCLG / SP
- . Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí - FAFIPA/PR
- . Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória - FAFIUV / PR
- . Faculdades Integradas de Votuporanga - FIV / SP
- . Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (atualmente integrada a UNIOESTE) - FECIVEL / PR
- . Associação Prudentina de Educação e Cultura de Presidente Prudente - APEC / SP
- . Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras Integradas da Sociedade Educacional Tuiuti de Curitiba - FFCL / PR
- . Universidade Estadual de Passo Fundo - UEPF / RS

RESULTADOS

Dos seis Núcleos Regionais de Educação pesquisados, o de Maringá é o que apresenta o maior número de professores de Ciências (250) e Biologia (104), seguido pelo de Umuarama (226 e 58, respectivamente) (Tabela 1). Em relação ao regime de trabalho, verifica-se que há uma parcela significativa de professores contratados em regime CLT em todos os núcleos pesquisados, correspondendo a 56,8% para Ciências e 47,1% para a Biologia; nos núcleos de Paranavaí e Umuarama, o número de professores nesse regime de trabalho é bastante superior ao de professores efetivos. Destaca-se também que no Núcleo de Maringá há um número expressivo de professores não efetivos, especialmente aqueles que lecionam Ciências (48%).

Tabela 1. Número de professores de Ciências e Biologia dos Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná pesquisados.

Núcleos regionais de educação	Prof. de Ciências				Prof. de Biologia			
	Efetivos		CLT		Efetivos		CLT	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Campo Mourão	65	54,6	54	45,4	20	64,5	11	35,5
Cianorte	47	59,5	32	40,5	22	64,7	12	35,3
Maringá	130	52,0	120	48,0	68	65,4	36	34,6
Nova Londrina	41	56,2	32	43,8	12	54,5	10	45,5
Paranavaí	32	21,2	119	78,8	9	20,4	35	79,6
Umuarama	73	32,3	153	67,7	24	41,4	34	58,6
Total	388	43,2	510	56,8	155	52,9	138	47,1

Efetivos = professores do Quadro Próprio do Magistério e do "Fundão"

C. L. T. = professores contratados por Teste Seletivo

Formação dos Professores de Ciências e/ou Biologia de Escolas Públicas

Dos núcleos de educação pesquisados, o maior número de professores de Ciências e/ou Biologia consultados foi o de Maringá (298), seguido pelo de Umuarama (222) e Paranavaí (167) (Tabela 2).

Tabela 2. Percentagem de professores de Ciências e/ou Biologia consultados em seis Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná (nesta análise foram considerados apenas os professores que forneceram informações completas).

Núcleos	Ciências		Biologia		Ciências e Biologia		Total
	n	%	n	%	n	%	
Maringá	211	70,8	39	13,1	48	16,1	298
Campo Mourão	82	75,2	7	6,4	20	18,4	109
Umuarama	179	80,6	13	5,9	30	13,5	222
Paranavaí	123	73,6	16	9,6	28	16,8	167
Cianorte	62	70,4	10	11,4	16	18,2	88
Nova Londrina	39	75,0	4	7,7	9	17,3	52
Total	696		89		151		936

A maioria dos professores de Biologia, pertencentes aos seis núcleos regionais de educação consultados, tem como formação a habilitação em Biologia, adquirida em faculdades isoladas, variando de 34,1%, em Paranavaí, a 74,4%, em Umuarama; em Maringá, este percentual atinge 42,5% (Tabela 3).

Os professores que fizeram licenciatura plena em Ciências Biológicas perfazem desde 9,3%, em Umuarama, a 40,2%, em Maringá (Tabela 3).

Profissionais formados apenas em Ciências representam uma parcela considerável de professores que estão ministrando aulas de Biologia, variando de 7,7%, em Cianorte, a 23,1%, em Nova Londrina; em Maringá, esse número perfaz 9,2%. Em Campo Mourão, não existem professores de Biologia formados apenas em Ciências. Outro fato a destacar em todos os núcleos pesquisados é o de professores com habilitação em Matemática exercendo o magistério em Biologia, variando de 2,3%, em Maringá, a 18,2%, em Paranavaí. Outros profissionais ministrantes de Biologia com formação em Bioquímica, Farmácia, Zootecnia, Fisioterapia e Pedagogia representam uma pequena parcela dos que atuam no magistério de Biologia (Tabela 3).

Tabela 3. Formação dos professores de Biologia da rede pública de ensino pertencentes a seis Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.

Formação	Maringá		Campo Mourão		Umuarama		Paranavaí		Cianorte		Nova Londrina	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
História Natural	1	1,2										
Ciências Biológicas	35	40,2	7	25,9	4	9,3	11	25,0	7	26,9	3	23,1
C. Biológicas - hab.	37	42,5	15	55,6	32	74,4	15	34,1	15	57,7	5	38,5
Ciências	8	9,2			6	14,0	8	18,2	2	7,7	3	23,1
Matemática - hab.	2	2,3	4	14,8	1	2,3	8	18,2	1	3,8	1	7,7
Bioquímica	1	1,2					1	2,3	1	3,8		
Farmácia	1	1,2										
Zootecnia	2	2,3									1	7,7
Fisioterapia			1	3,7								
Pedagogia							1	2,3				
Total	87		27		43		44		26		13	

Dos professores de Biologia com licenciatura plena em Ciências Biológicas, que atuam nos seis núcleos pesquisados, a maioria é formada na UEM, sendo tal percentual maior para o Núcleo de Maringá (36,8%), seguido pelo de Cianorte (23,1%), sendo menor, entretanto, em Umuarama (7,0%) e Nova Londrina (7,7%). Existem também professores formados na UFPR, UEL, USP, PUC/PR e UMC (Tabela 4).

Com relação aos professores de Biologia que possuem habilitação em Biologia em faculdades isoladas, a maioria é formada na APEC, FAFICP e FAFIJAN (Tabela 4).

Dos profissionais formados em outras áreas, apenas quatro deles fizeram Esquema I na UEM (bacharéis que adquiriram direito a ministrar aulas através de complementação com disciplinas pedagógicas), sendo que três ministram aulas em Maringá (Tabela 4).

Tabela 4. Instituições de formação dos professores de Biologia pertencentes aos seis Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná pesquisados.

Formação		Maringá		Campo Mourão		Umuarama		Paranavai		Cianorte		N. Londrina	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
História Natural	PUC	1	1,2										
Ciências Biológicas	PUC			1	3,7			1	2,3	1	3,8		
	UEL			1	3,7							1	7,7
	UEM	32	36,8	3	11,1	3	7,0	8	18,2	6	23,1	1	7,7
	UFPR	3	3,5	1	3,7			1	2,3			1	7,7
	UMC							1	2,3				
	USP					1	2,3						
C. Biológicas-hab.	APEC	16	18,4	4	14,8	17	39,5	9	20,5	6	23,1	2	15,4
	FAFICP	13	14,9	4	14,8	7	16,3	3	6,8	2	7,7		
	FFCLTMD	1	1,2										
	FAFJAN	4	4,6	7	25,9	3	7,0	2	4,5	5	19,2		
	FAFIL					1	2,3						
	FAL					2	4,6						
	FAFIMAN									1	3,8		
	FAFIPA	1	1,2					1	2,3			1	7,7
	FAFJU	1	1,2							1	3,8	1	7,7
	FIV	1	1,2									1	7,7
	FECTVEL					2	4,6						
	UEPF			1	3,7								
Ciências	APEC	1	1,2					2	4,5				
	FAFJAN	1	1,2										
	FAFJAN-INC	1	1,2										
	FAFIMAN	1	1,2										
	FAFIPA	3	3,5					6	13,6	1	3,8	3	23,1
	FAFIPA-INC									1	3,8		
	FAFJU					6	14,0						
	UEM*	1	1,2										
Matemática-hab.	APEC	1	1,2					1	2,3				
	FAFICP			1	3,7								
	FAFJAN	1	1,2	1	3,7								
	FAFIMAN			1	3,7								
	FAFIPA							7	15,9	1	3,8	1	7,7
	FAFJU					1	2,3						
	FIRB			1	3,7								
Bioquímica	Esq. I/UEM	1	1,2										
	UEM							1	2,3				
	UFPR									1	3,8		
Farmácia	Esq. I/UEM	1	1,2										
Zootecnia	Esq. I	1	1,2									1	7,7
	UEM	1	1,2										
Fisioterapia	FFCL			1	3,7								
Pedagogia	FAFIPA							1	2,3				
TOTAL		87		27		43		44		26		13	

Esquema I (Esq. I) - bacharéis que adquiriram direito a ministrar aulas através de complementação com disciplinas pedagógicas.

INC - Curso não concluído

* - Curso extinto

Os professores pertencentes aos seis Núcleos Regionais de Educação pesquisados, que lecionam Ciências, são formados, especialmente, em Ciências de 1º grau, seguidos pelos que fizeram habilitação em Matemática e Biologia (Tabela 5). A proporção de professores de Ciências, que fizeram licenciatura plena em Ciências Biológicas, é mais significativa no Núcleo de Maringá (19,9%) e Cianorte (11,3%); por outro lado, nos demais Núcleos essa proporção é inferior a 8%.

Tabela 5. Formação dos professores que lecionam exclusivamente Ciências, na rede pública de ensino, pertencentes aos Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná, pesquisados.

Formação	Maringá		Campo Mourão		Umuarama		Paranavaí		Cianorte		N. Londrina	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ciências Biológicas	42	19,9	5	6,1	3	1,7	7	5,7	7	11,3	3	7,7
Ciências Biológicas-hab.	42	19,9	17	20,7	29	16,2	16	13,0	15	24,2	4	10,3
Ciências	83	39,3	23	28,1	76	42,5	33	26,8	8	12,9	24	61,5
Matemática							1	0,8				
Matemática - hab.	40	18,9	33	40,2	61	34,1	64	52,0	31	50,0	8	20,5
Física-hab.	1	0,5			4	2,2	1	0,8				
Química	1	0,5										
Química-hab.	1	0,5	1	1,2	2	1,1						
Bioquímica									1	1,6		
Fisioterapia			1	1,2								
Contabilidade			1	1,2								
Geografia					1	0,6						
Letras					1	0,6						
Pedagogia	1	0,5	1	1,2								
Esquema I					1	0,6						
Esquema II							1	0,8				
Leigo					1	0,6						
Total	211		82		179		123		62		39	

Esquema I - bacharéis que adquiriram direito a ministrar aulas através de complementação com disciplinas pedagógicas.

Esquema II - técnicos com formação no 2º grau que adquiriram direito a ministrar aulas através de complementação com disciplinas pedagógicas do 3º grau.

Os professores que lecionam Ciências, formados em licenciatura plena em Ciências Biológicas, são provenientes, principalmente, da UEM (Tabela 6). Os que possuem habilitação em Biologia são provenientes, especialmente, da APEC, FAFICP e FAFIJAN; os que são formados em Ciências de 1º grau são oriundos na sua maioria da APEC, FAFIJAN, FAFIMAN e FAFIPA. Embora em pequena proporção, existem professores ministrando aulas de Ciências formados em Física,

Geografia, Letras, Química, Fisioterapia, Pedagogia, Contabilidade e até mesmo um caso de professor leigo.

Tabela 6. Instituições de formação dos professores de Ciências de escolas públicas pertencentes aos Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná, pesquisados.

Formação		Maringá		Campo Mourão		Umuarama		Paranavai		Cianorte		N. Londrina	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
C. Biológicas	PUC			2	2,4			1	0,8	1	1,6		
	UEL			1	1,2	1	0,6					1	2,6
	UEM	39	18,4	1	1,2	2	1,1	5	4,1	6	9,7	1	2,6
	UFPR	2	0,9	1	1,2							1	2,6
	UMC	1	0,5					1	0,8				
C. Biológicas-hab.	APEC	21	0,9	7	8,5	13	7,2	13	10,6	2	3,2	2	5,1
	FAFICP	11	5,2	3	3,7	7	3,9	1	0,8	2	3,2		
	FFCLTMD	1	0,5										
	FAFJAN	6	2,8	7	8,5	4	2,2	1	0,8	8	12,9		
	FFCLG					1	0,6						
	FAFIL					2	1,1						
	FAL	1	0,5										
	FAFPA	2	0,9			1	0,6	1	0,8	1	1,6	1	2,6
	FAFJU									2	3,2		
	FIV											1	2,6
	FECIVEL					1	0,6						
Ciências	APEC	13	6,2	5	6,1	7	3,9	5	4,1	1	1,6	10	25,6
	APEC-INC	2	0,9	2	2,4								
	FAFA			1	1,2								
	FAFICP	1	0,5			1	0,6						
	FFCLTMD									1	1,6		
	FAFJAN	14	6,6	5	6,1	8	4,4			1	1,6	2	5,1
	FAFJAN-INC	1	0,5										
	FAFMAN	22	10,4	4	4,9	1	0,6	1	0,8	1	1,6		
	FAFI			1	1,2								
	FAFPA	17	8,1					23	18,7			10	25,6
	FAFPA-INC	4	1,9					4	3,3				
	FAFJU	3	1,4	1	1,2	58	32,4			4	6,4	1	2,6
	FAFJU-INC			1	1,2	1	0,6						
	FAFIUV	1	0,5										
	FACILCAM			1	1,2								
	FEIVAI			2	2,4								
	UEM*	5	2,4									1	2,6
Matemática	UEM	1	0,5	1	1,2			1	0,8				

continua...

(... continuação) Tabela 6

Formação		Maringá		Campo Mourão		Umuarama		Paranavaí		Cianorte		N. Londrina	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Matemática - hab.	APEC	5	2,4	5	6,1	9	5,0	7	5,7	7	11,3	1	2,6
	FAFICP			2	2,4	8	4,4	1	0,8	2	3,2		
	FFCLTMD					1	0,6	1	0,8				
	FAFJAN	3	1,4	4	4,9					3	4,8		
	FAFIMAN	27	12,8	20	24,4	2	1,1	1	0,8	5	8,1	2	5,1
	FAFPA	3	1,4					54	43,9	7	11,3	5	12,8
	FEIVAI					1	0,6						
	FAFIU	1	0,5			40	22,3			7	11,3		
Física - hab.	FIRB			1	1,2								
Física - hab.	APEC	1	0,5			1	0,6	1	0,8				
	FAFICP					3	1,7						
Química	UEM	1	0,5										
Química - hab.	APEC	1	0,5			1	0,6						
	FAFICP					1	0,6						
	UEM			1	1,2								
Bioquímica	UFPR									1	1,6		
Fisioterapia	FFCL			1	1,2								
Contabilidade	FACILCAM			1	1,2								
Geografia	FAFIU					1	0,6						
Letras	FAFIU					1	0,6						
Pedagogia	APEC			1	1,2								
	FAFIMAN	1	0,5										
Esquema I	FAFIU					1	0,6						
Esquema II	APEC							1	0,8				
Leiga						1	0,6						
Total		211		82		179		123		62		39	

Esquema I - bacharéis que adquiriram direito a ministrar aulas através de complementação com disciplinas pedagógicas.

Esquema II - técnicos com formação no 2º grau que adquiriram direito a ministrar aulas através de complementação com disciplinas pedagógicas do 3º grau.

INC = Curso não concluído

* = Curso extinto

Formação dos Professores de Ciências e Biologia de Escolas Particulares

Em relação às escolas particulares de ensino pesquisadas em municípios, abrangidos pelos seis Núcleos Regionais de Educação (Tabela 7), constata-se que a maioria dos professores que ministra aulas de Biologia é formada em instituições públicas com licenciatura plena no curso de Ciências Biológicas (55,8%), destacando-se como principal formadora desses profissionais a

UEM (41,2%), seguida pela UEL (8,8%). Alguns professores (14,6%) apresentam apenas habilitação em Biologia, sendo formados na APEC, FAL, FAFICP e UEPF. Outro fato a ser destacado é a participação de outros profissionais no ensino de Biologia, tais como: bioquímicos (14,7%), farmacêuticos (5,9%), agrônomos (5,9%). Apenas 2,9% dos professores de Biologia são formados em Ciências de 1º grau.

Os professores que ministram aulas de Ciências nas escolas particulares consultadas são formados, principalmente, em Ciências Biológicas com licenciatura plena (64,0%), destacando-se que 60,0% são provenientes da UEM. Professores formados em Ciências de 1º grau correspondem a 32,0% do total que ministram aulas de Ciências; destes 4,0% possuem também habilitação em Biologia e 16,0% em Matemática (Tabela 7).

Tabela 7. Instituições de formação dos professores de Ciências e Biologia de colégios particulares de municípios abrangidos pelos seis Núcleos Regionais de Educação pesquisados.

Formação	Ciências		Biologia	
	n	%	n	%
Biologia				
UEL			3	8,8
UEM	15	60,0	14	41,2
UFPR	1	4,0	1	2,9
UFRJ			1	2,9
Biologia-hab.				
APEC	1	4,0	2	5,9
FAL			1	2,9
UEPF			1	2,9
FAFICP			1	2,9
Ciências				
UEM	1	4,0		
FAFICP	1	4,0		
FAFIU	1	4,0	1	2,9
Farmácia				
UEL	1	4,0	2	5,9
Matemática - hab.				
FAFIMAN	4	16,0		
Agronomia				
UEM			2	5,9
Bioquímica				
APEC			2	5,9
UEL			2	5,9
UEM			1	2,9
Total	25		34	

DISCUSSÃO

Os seis Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná consultados apresentam um número significativo de professores não efetivos, sendo que a maioria desses profissionais, bem como entre os efetivos, são graduados em faculdades isoladas (públicas ou particulares) com habilitação em Biologia. Observam-se também profissionais formados em outros cursos que não Ciências Biológicas. Vale ressaltar que mesmo entre os professores efetivos estão incluídos aqueles pertencentes a categoria denominada "Fundão", os quais obtiveram estabilidade após determinado período de atividade, não sendo, portanto, profissionais concursados.

Pesquisa realizada com professores de 1º e 2º graus das áreas de Matemática, Química e Física, da rede pública de ensino do Estado do Paraná, revela que a maioria desses profissionais também é formada em faculdades isoladas (Mota, 1993).

A pressão das massas em busca do ensino superior, visando a demanda de professores, levou a expansão de faculdades isoladas, com um aumento explosivo de instituições particulares, de qualidade, muitas vezes, duvidosa onde as atividades de pesquisa e extensão são mínimas ou inexistentes e seu corpo docente pouco qualificado (Durham, 1986; Sarmento, 1991). Nesse sentido, Rocha *et al.* (1986) argumentam que o ensino em instituições que não desenvolvem pesquisa científica, sem laboratórios, sem bibliotecas adequadas e, sobretudo, sem professores qualificados para criação do conhecimento, é um ensino estéril, livresco e de repetição exclusiva e monótona do que outros fizeram e escreveram. Como indicam os resultados, a maioria dos professores de Ciências e/ou Biologia que atuam nos seis núcleos pesquisados é proveniente de cursos de licenciatura curta (Ciências de 1º grau), complementados por habilitações em Biologia ou Matemática, formados nessas faculdades isoladas, particulares ou fundações públicas de direito privado.

Esse cenário está gerando um ciclo deficiente na educação, em que professores mal capacitados formam estudantes mal preparados para o ingresso no 3º grau, os quais, futuramente, não terão condições de exercer eficientemente o magistério. As universidades públicas também não têm contribuído, de uma maneira eficaz, na formação e capacitação de professores do 1º e 2º graus, como também não têm possibilitado, de uma forma mais efetiva, a reciclagem dos mesmos através de cursos de

especialização e/ou atualização. Tal fato nos fornece elementos para uma reflexão sobre o papel das instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná na formação de professores da rede estadual. Cabe às universidades públicas paranaenses e, em particular, a Universidade Estadual de Maringá (UEM), contribuir para minimizar esse quadro, tendo em vista que as mesmas também licenciam professores que atuam na rede de ensino elementar e secundário.

Os cursos de licenciatura, nas diversas áreas, necessitam de uma reavaliação, visto que não têm formado docentes críticos o bastante para se tornarem agentes de mudança na crise do ensino de 1º e 2º graus (Maia, 1989). Nesse contexto, a UEM, principal agente de formação de recursos humanos para o magistério de 1º e 2º graus, na área biológica da região, abrangida pelos seis Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná pesquisados, não tem suprido satisfatoriamente esse mercado de trabalho, visto que a maioria do quadro docente desses níveis de ensino, como mostram os resultados deste trabalho, provém de faculdades isoladas, muitas delas particulares. Essa suposição pode ser corroborada pelos dados obtidos com egressos do curso de Ciências Biológicas da UEM, dos últimos sete anos, que mostram que menos da metade deles está se dedicando, exclusivamente, ao ensino de 1º e 2º graus (UEM/DBI, 1994). Outro fato preocupante, que pode agravar ainda mais tal quadro do magistério de 1º e 2º graus, é que, dentre os acadêmicos dos dois últimos anos desse curso, a minoria opta somente pela licenciatura e pretende dedicar-se exclusivamente a essa atividade.

Isso pode ser resultante da realidade do curso de Ciências Biológicas da UEM, que, com a implantação da habilitação de bacharelado e dos cursos de pós-graduação, conduziu ao maior interesse dos estudantes a se dedicarem, exclusivamente, à pesquisa em detrimento da formação de futuros professores.

Segundo Maia (1989), os cursos de licenciatura em nosso país, em geral, são procurados por alunos mal preparados, ou pelos que os utilizam como "trampolim" para outros cursos de maior interesse, gerando uma clientela pouco motivada e bastante problemática em nível de formação. Essa realidade pode ser resultante do crescente descaso que a educação vem sofrendo por parte dos governantes desse país, especialmente em relação ao ensino de 1º e 2º graus, cujas condições de trabalho são precárias, com sobrecarga de horas-aula, baixos salários, lastimável nível de ensino, entre outros aspectos.

Urge a necessidade de se repensar num trabalho de integração da universidade com o ensino de 1º e 2º graus e, como primeiro passo, a revisão dos cursos de licenciatura, com o objetivo premente de formar recursos humanos competentes na área de atuação. A competição no mercado de trabalho implica em uma competição entre os próprios estabelecimentos de ensino superior, dos quais se exige, cada vez mais, que estejam capacitados para oferecer uma formação de bom nível (Durham, 1986).

Um dos principais compromissos da universidade é a formação de cidadãos capazes de compreender o dinamismo da sociedade atual, com consciência crítica dos problemas sociais, com condições de posicionar-se em relação aos mesmos nos campos político, econômico e profissional.

A formação de profissionais de ensino com esse perfil poderá contribuir para a melhoria do ensino básico e médio, principalmente da rede pública, hoje constituída por uma clientela predominantemente da classe média-baixa a baixa, sem poder para alterar tal cenário.

Em busca dessa perspectiva, a UEM, em particular, está reavaliando o curso de Licenciatura de Ciências Biológicas, bem como implantando o mesmo no período noturno. Uma vez que o objetivo desse curso é formar professores de excelente nível, de modo a colaborar com a reestruturação do sistema educacional do Estado do Paraná, o currículo do referido curso deverá primar pela valorização da formação do licenciado.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Estadual de Maringá, em especial ao Prof. Lúcio Tadeu Mota e a Margarete Aparecida Moreira, pelas facilidades e apoio concedidos; aos Núcleos Regionais de Educação, em especial à Prof^a. Rosângela Mochi (Núcleo Regional de Maringá), pelo atendimento às informações solicitadas; aos funcionários da secretaria do Departamento de Biologia da UEM pelo apoio logístico e ao Prof. Luiz Carlos Gomes pela revisão do abstract.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLONI, I. Democracia na universidade; democratização do acesso, da gestão e dos resultados. *Educação Brasileira*, 8(17):57-102, 1986.
- COELHO, P.R. A educação dos educadores no contexto de uma pedagogia para transformação social. *Educação*, 11(1-2):167-187, 1986.

- DURHAM, E.R. A universidade e as demandas da sociedade. *Educação Brasileira*, 8(17):23-30, 1986.
- KOCH, Z.M. O fracasso escolar: a competência teórica e política do educador em questão. *Cadernos do CED*, 4(9):90-123, 1987.
- MAIA, A.S. Acesso à universidade. *Educação Brasileira*, 11(22):93-97, 1989
- MENEZES, L.C. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, D. B. et al. (orgs.) *Universidade, escola e formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.115-125.
- MOTA, L.T. A pesquisa sobre docentes de Matemática, Física e Química. In: FÓRUM ESTADUAL DE LICENCIATURAS, 2., 1993, Maringá. *Anais...* Maringá: Universidade Estadual de Maringá, p.21-32, 1993.
- ROCHA, L.M.F., PORTO, M.S.G., SANTOS, M.V.M., PILATI, O.R. & RIBEIRO, S. C. A relação pesquisa/ensino nas instituições de ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67(155):5-51, 1986.
- SANTOS, L.L.C.P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 72(172):318-333, 1991.
- SARMENTO, D.C. A universidade brasileira. *Educação Brasileira*, 13(26):129-147, 1991.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA. *Avaliação da possibilidade de implantação do curso noturno de Ciências Biológicas - UEM*. Maringá, 1994. 50p. il. Relatório.

CURSO NOTURNO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA UEM: INTERESSE E DIFICULDADES DOS ESTUDANTES DE 2º GRAU

Maria Júlia Corazza-Nunes*, Fábio Amodêo Lansac-Tôha, Evanilde Benedito-Cecilio** e Maria Aparecida Sert***

RESUMO. Na Universidade Estadual de Maringá, as reflexões sobre a implantação do curso noturno de Ciências Biológicas iniciaram-se em 1993. Foram realizados estudos com alunos do 2º grau de 28 municípios do Estado do Paraná com o objetivo de se verificar o interesse e as dificuldades dos mesmos em cursar Ciências Biológicas na UEM. Os resultados demonstraram que, dentre os alunos de 2º grau que manifestaram interesse pelo curso de Ciências Biológicas, a opção pelo curso noturno foi marcante na rede estadual; por outro lado, os alunos de colégios particulares mostraram nítida preferência em cursar o turno diurno. Os alunos do 2º grau do período noturno da rede estadual de ensino revelaram como suas maiores dificuldades em realizar um curso superior o fator econômico e a falta de tempo. Diante desses resultados, a criação do curso noturno de Ciências Biológicas atenderá um segmento estudantil impossibilitado de dedicação exclusiva à vida acadêmica.

Palavras-chave: Ciências Biológicas, curso noturno, estudantes de 2º grau, estudantes trabalhadores, universidade.

EVENING COURSE IN BIOLOGICAL SCIENCES: INTEREST AND DIFFICULTIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT. A feasibility study to establish an evening course in Biological Sciences at the Universidade Estadual de Maringá (UEM) began in 1993. A survey was carried out among high school students from 28 municipalities of the state of Paraná to verify their interest and difficulties in taking a course

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

+ NUPELIA, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Correspondência para Maria Júlia Corazza-Nunes.

Data de recebimento: 11/05/95.

Data de aceite: 12/07/95.

in Biological Sciences at UEM. The results revealed that from among the high school students who showed an interest in taking a course in Biological Sciences a significant number of public school students chose the evening course, while private school students showed a clear preference for the diurnal course. High school students from evening public schools indicated that the economic factor and lack of time were the greatest obstacles for them to take higher education courses. The results of the survey led to the conclusion that the establishment of an evening course in Biological Sciences will meet the needs of a segment of students who cannot afford to take full-time courses.

Key words: Biological Sciences, evening course, high school students, working students, university.

INTRODUÇÃO

Uma das preocupações relacionadas à educação no nosso país é garantir o acesso de estudantes trabalhadores ao ensino superior público, gratuito e de qualidade. A universidade, como centro de produção de conhecimento e de reflexão crítica, tem um papel importante na formação de uma sociedade mais igualitária e de melhor qualidade de vida para seus membros (Durham, 1986; Lewin, 1988). Nesse contexto, ressalta-se o seu compromisso em responder às exigências contemporâneas da sociedade: ofertar cursos apropriados às características e às oportunidades do mercado de trabalho.

A sociedade vem questionando, e muitas vezes com razão, o porquê de as universidades brasileiras não oferecerem seus recursos humanos e sua estrutura para atender uma significativa parcela de estudantes trabalhadores que almejam freqüentar um curso superior gratuito, de qualidade, compatível com as oportunidades de trabalho.

Nesse sentido, face à demanda de profissionais de ensino de 1º e 2º graus, especialmente nas áreas de Matemática, Química, Física e Biologia, há a necessidade de implantação de cursos noturnos de licenciatura em universidades públicas, visto o número insuficiente de profissionais qualificados nessas áreas.

Na Universidade Estadual de Maringá (UEM), as reflexões sobre a implantação do curso noturno de Ciências Biológicas iniciaram-se em 1993. Foram realizados estudos sobre as condições político-pedagógicas dessa instituição para atender às aspirações de um segmento estudantil, impossibilitado de dedicação exclusiva à vida acadêmica.¹

O presente trabalho tem por objetivos investigar:

1. o interesse e as dificuldades dos estudantes do 2º grau, de municípios da região de influência da UEM, em um possível curso noturno de Ciências Biológicas;
2. a procedência dos estudantes que manifestaram interesse por este curso em relação à natureza de seu colégio (estadual ou particular) e ao período cursado (noturno ou diurno).

MATERIAL E MÉTODOS

No primeiro semestre de 1994, foram aplicados questionários a alunos dos 3º e 4º anos do 2º grau de colégios estaduais e particulares de Maringá e de outros 27 municípios do Estado do Paraná (Figura 1), com a finalidade de se verificar a pretensão dos mesmos em cursar Ciências Biológicas no período noturno, na UEM.

Através da aplicação do questionário, os alunos do 2º grau manifestaram as suas dificuldades, as pretensões em cursar universidade e opção por cinco cursos, enumerados em ordem de preferência, dentre aqueles oferecidos pela UEM. Na relação dos cursos, constava também o de Ciências Biológicas no período noturno.

Em todos os municípios pesquisados, procurou-se abranger o universo de colégios estaduais e particulares de 2º grau.

As informações foram arquivadas e tabuladas com auxílio de micro-computador, procurando-se estabelecer interrelações entre dificuldade, pretensão e opção pelo curso.

¹ A partir desses estudos, foi implantado o curso noturno de Ciências Biológicas, o qual teve início em 1996.

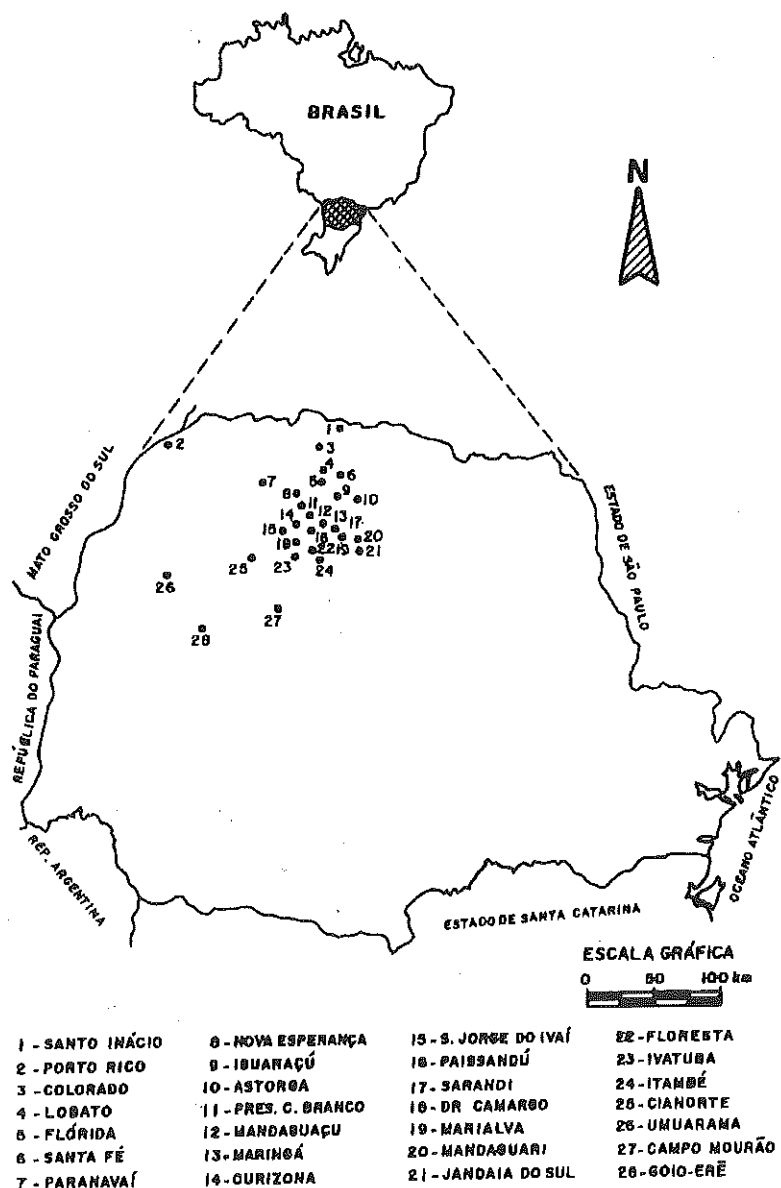


Figura 1: Localização dos municípios em que estudantes de 2^o grau de colégios públicos e particulares foram consultados.

RESULTADOS

Dos 4.176 alunos questionados, da rede estadual dos municípios investigados (incluindo turmas do diurno e noturno), 463 (11,1%) manifestaram interesse em cursar Ciências Biológicas. Desses, 81 (17,5%) escolheram o curso de Ciências Biológicas como 1ª opção de vestibular, sendo que 65 (80,2%) pretendem fazê-lo no período noturno e apenas 16 (19,8%) no diurno (Tabela 1).

A 2ª opção para o curso de Ciências Biológicas totalizou 89 alunos, sendo que destes, 51 (57,3%) manifestaram interesse pelo curso noturno. Nas demais opções de escolha, o curso noturno foi também o preferido.

Tabela 1. Número e percentagem, por opção, de estudantes interessados em cursar Ciências Biológicas na UEM, provenientes de colégios estaduais e particulares.

Opções	Colégios Estaduais					Colégios Particulares				
	Biol. Noturno		Biol. Diurno		Total	Biol. Noturno		Biol. Diurno		Total
	N	%	N	%		N	%	N	%	
1ª	65	80,2	16	19,8	81	9	34,6	17	65,4	26
2ª	51	57,3	38	42,7	89	11	25,0	33	75,0	44
3ª	45	52,9	40	47,1	85	18	28,0	46	72,0	64
4ª	72	64,9	39	35,1	111	23	27,4	61	72,6	84
5ª	62	64,0	35	36,1	97	26	35,1	48	64,9	74
Total	295		168		463	87		205		292

Levando-se em consideração o turno cursado no 2º grau, dos 42 alunos do período noturno de colégios estaduais que tiveram como 1ª opção o curso de Ciências Biológicas, 38 (90,5%) pretendem fazê-lo durante a noite. Por outro lado, daqueles que freqüentam o período diurno na escola estadual, 39 optaram por Ciências Biológicas como seu curso preferido, e desses, 27 (69,2%) pretendem cursar Ciências Biológicas à noite (Tabela 2).

Tabela 2. Número e percentagem de estudantes de 2º grau, provenientes de colégios estaduais e particulares, dos turnos diurno e noturno, interessados em cursar (1ª opção) Ciências Biológicas na UEM.

Colégios	Biologia Noturno		Biologia Diurno		Total
	N	%	N	%	
Estadual Diurno	27	69,2	12	30,8	39
Estadual Noturno	38	90,5	4	9,5	42
Particular Diurno	7	31,8	15	68,2	22
Particular Noturno	2	50,0	2	50,0	4

Em relação aos colégios particulares, foram questionados 1921 alunos dos turnos diurno e noturno de 2º grau. Destes, 292 (15,2%) escolheram o curso de Ciências Biológicas como uma de suas opções, sendo 87 (29,8%) à noite e 205 (70,3%) durante o turno diurno. Com relação à ordem de preferência pelo curso de Ciências Biológicas, apenas 9 alunos (34,6%) escolheram como 1ª opção o curso noturno e 11 (25,0%) em 2ª opção; por outro lado, a 1ª opção pelo curso diurno foi feita por 17 alunos (65,4%) e a 2ª opção por 33 (75,0%) (Tabela 1).

Ao se considerar o turno freqüentado pelo aluno de 2º grau de colégios particulares, dos 22 alunos do diurno que escolheram o curso de Ciências Biológicas como 1ª opção, 15 (66,2%) pretendem fazê-lo durante o dia (Tabela 2).

Em síntese, observou-se, dentre os alunos de 2º grau questionados, que a opção pelo curso noturno de Ciências Biológicas é expressiva na rede estadual; por outro lado, os alunos de colégios particulares têm nítida preferência em cursar Ciências Biológicas no período diurno.

Os alunos que cursam o 2º grau à noite, na rede estadual de ensino, optaram, expressivamente, pelo curso de Ciências Biológicas noturno (Figura 2).

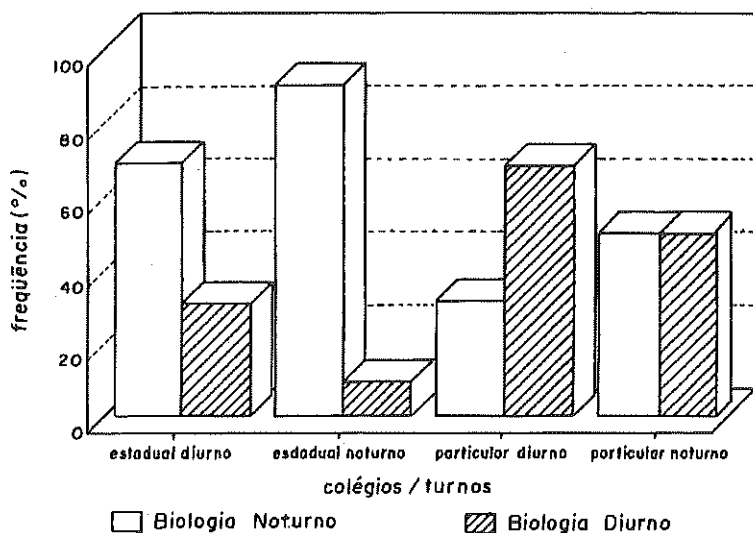


Figura 2. Frequência de alunos interessados em cursar Ciências Biológicas, provenientes de colégios da rede pública e particular, dos turnos diurno e noturno, de municípios localizados na região de influência da UEM.

Em relação às dificuldades apontadas pelos alunos de 2º grau em frequentar a universidade (Figura 3), constata-se que 42,4% dos alunos de colégios estaduais diurnos, que pretendem cursar Ciências Biológicas diurno, não demonstraram nenhuma dificuldade, enquanto que 27,1% apontaram o fator econômico como sua maior dificuldade. Por outro lado, os alunos de 2º grau do período diurno de colégios estaduais que manifestaram interesse em cursar Ciências Biológicas noturno têm como principal dificuldade a econômica (40,7%).

A principal dificuldade dos alunos que estudam à noite em colégios estaduais em cursar o nível superior, tanto diurno quanto noturno, é a econômica, destacando-se também o fator falta de tempo para aqueles que optaram pelo curso noturno de Ciências Biológicas.

Em relação aos colégios particulares, dos alunos questionados, a maioria não apontou dificuldades em cursar a universidade (Figura 3).

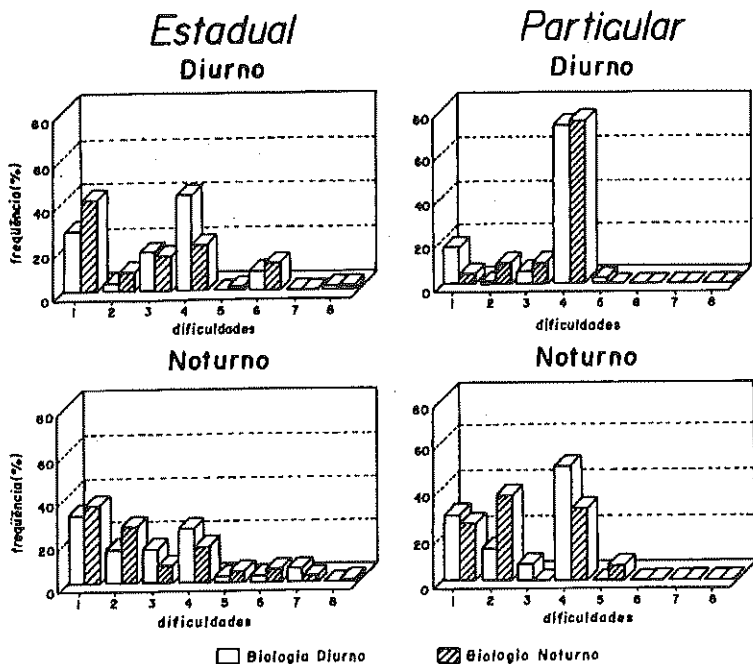


Figura 03. Dificuldades encontradas pelos alunos de 2º grau em cursar nível superior, provenientes de colégios da rede pública e particular de municípios localizados na região de influência da UEM (1 = econômica; 2 = falta de tempo; 3 = distância; 4 = nenhuma; 5 = econômica e falta de tempo; 6 = econômica e distância; 7 = falta de tempo e distância; 8 = econômica, falta de tempo e distância).

DISCUSSÃO

Em relação ao interesse dos estudantes do 2º grau, de municípios da região de influência da UEM, pelo curso de Ciências Biológicas, os resultados obtidos indicam que aproximadamente 2% do total dos questionados têm interesse preferencial (1ª opção) por este curso. Esses dados corroboram àqueles fornecidos pela Diretoria de Assuntos Acadêmicos (DAA), da UEM, nos últimos anos, que registraram uma concorrência próxima de 3 candidatos por vaga nos vestibulares, correspondendo a cerca de 2% do total de inscritos.

A maioria dos estudantes que desejam cursar Ciências Biológicas é proveniente de colégios públicos. Esses preferem frequentar o 3º grau no

período noturno, sendo este o fato mais marcante entre os estudantes do 2º grau do noturno. Por outro lado, os estudantes de 2º grau de colégios particulares, que optaram pelo curso de Ciências Biológicas, gostariam de cursá-lo durante o período diurno.

Esse interesse preferencial dos estudantes de escolas estaduais de 2º grau noturno pelo curso de Ciências Biológicas pode refletir uma dificuldade dos mesmos em competir por cursos formadores de profissionais liberais, mas pode significar, também, a disposição de frequentar um curso voltado para uma formação profissional de ensino e pesquisa. Nesse sentido, a universidade não pode ser apenas um centro de formação de profissionais liberais, mas deve, também, preocupar-se com a formação de recursos humanos que possam dar continuidade ao processo de produção e transmissão de conhecimentos.

As universidades brasileiras têm como uma de suas metas prioritárias, mas não exclusiva, a formação de docentes de 1º e 2º graus; no entanto, tal tarefa não tem sido realizada a contento, pois um número insuficiente de licenciados é formado para atender a demanda necessária nesses graus (Pedroza, 1993). Segundo o mesmo autor, as vagas oferecidas em cursos noturnos poderiam suprir essas necessidades, desde que esta providência venha acompanhada de uma política dos governos federal e estadual de efetiva valorização da carreira docente. Entretanto, vale ressaltar que esses cursos noturnos devem ter os mesmos padrões de qualidade dos cursos diurnos em termos de conteúdo, condições físicas, equipamentos e qualificação docente.

Segundo Ferreira *et al.* (1990), a clientela do ensino de 2º grau de municípios de médio a pequeno porte é, preponderantemente, de escolas estaduais noturnas, correspondendo a alunos trabalhadores ou oriundos da classe trabalhadora. A análise das manifestações desses alunos revela que apresentam clara percepção de que o ensino de 2º grau se constitui num meio para o acesso a uma melhor ocupação na hierarquia do trabalho ou uma possibilidade de ingresso na universidade, ainda que em cursos noturnos.

Completando tal raciocínio, Zainko *et al.* (1992) afirmam que, em uma sociedade como a brasileira, com graves problemas educacionais, deixar instalações ociosas no período noturno é um desperdício. O estudante que procura o curso noturno, em geral, exerce uma atividade profissional para a sua sobrevivência e este turno de estudo é a única alternativa para seu progresso e crescimento profissional.

Nesse contexto, os dados deste trabalho indicam que as principais dificuldades apontadas pelos estudantes do 2º grau, de colégios estaduais, em frequentar a Universidade, foram a econômica e a falta de tempo, revelando as limitações desse segmento estudantil em frequentar um curso superior diurno, mesmo em uma instituição pública e gratuita. Fato contrário é observado entre os estudantes de colégios particulares, os quais não apontaram nenhuma dificuldade em frequentar um curso superior.

Em nosso país, a oferta educacional superior, pública e gratuita tem privilegiado os níveis sócio-econômicos dominantes e os setores de classe média em processo de ascensão social, assim, a universidade torna-se um instrumento de desigualdades sociais. Diante disto, a criação de cursos noturnos em universidades públicas poderá minimizar essas desigualdades e dar oportunidade de educação a uma maior parcela de estudantes, assegurando liberdade de ensino aos diferentes grupos sociais.

Paralelamente à criação de cursos noturnos, outra alternativa seria a de incluir recursos para as universidades públicas, visando a concessão de bolsas de estudos aos acadêmicos provenientes de famílias sem condições financeiras suficientes para mantê-los na escola, assegurando-lhes, assim, a continuidade de sua vida escolar.

Vale ressaltar que uma pesquisa realizada sobre o perfil dos acadêmicos do curso de Ciências Biológicas diurno da UEM revela que a maioria (cerca de 80%) frequentou curso preparatório para o vestibular, sendo proveniente de colégios particulares e estaduais do período diurno. Destaca-se também que muitos desses estudantes de colégios estaduais são oriundos de municípios que só têm a rede pública de ensino (UEM/DBI, 1994).

Esses resultados corroboram a situação verificada atualmente nas universidades estaduais e federais, cuja clientela é formada, primordialmente, por estudantes da classe média-alta e alta, provenientes de escolas de 2º grau particulares, enquanto que as universidades particulares, em geral, são cursadas por alunos que vieram da rede pública, trabalhadores, que buscam na universidade a chance de uma ascensão social com melhoria de empregos e salários. Nesse raciocínio, Belloni (1986) destaca que as instituições públicas de educação superior atendem a uma absoluta maioria de estudantes de classes sociais mais favorecidas e oriundas de curso secundário, realizado em período diurno.

A despeito da situação apontada acima, constata-se que em algumas universidades públicas, tais como a Universidade de Brasília e a Universidade Federal do Paraná, a maioria dos estudantes dos cursos noturnos é trabalhadora com empregos fixos, proveniente de colégios públicos, e que não frequentou cursos pré-vestibulares, sendo aprovados nos primeiros exames de seleção (Pedroza, 1993; Ferreira *et al.*, 1990). Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), estudos mostraram que a grande maioria dos estudantes do diurno é proveniente de escola privada, em contraste com o noturno, em que a maior fração de estudantes é oriunda de colégios públicos (Ramos, 1993).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista das condições atuais do ensino médio, sente-se premente, hoje, mais do que nunca, em nosso país, a necessidade de se repensar e considerar o acesso ao 3º grau como um direito do cidadão e dever do Estado, garantida pela Constituição de 1988, como um processo igualitário de educação.

Nesse sentido, faz-se necessário, a criação de cursos noturnos para atender à fração da sociedade impossibilitada de dedicação exclusiva à vida estudantil, diante das condições políticas e sócio-econômicas severas do nosso país. A implantação do curso noturno de Ciências Biológicas na UEM, como revela os resultados deste trabalho, atenderá essa perspectiva.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Maringá, em especial ao Prof. Lúcio Tadeu Mota e a Margarete Aparecida Moreira; aos Núcleos Regionais de Educação e aos diretores dos estabelecimentos de ensino consultados, pelo atendimento às informações solicitadas; aos acadêmicos do curso de Ciências Biológicas, pelo auxílio na coleta dos dados; aos funcionários da secretaria do Departamento de Biologia-UEM, pelo apoio logístico; ao Prof. Cesar Pereira, pelas sugestões e ao Prof. Luiz Carlos Gomes, pela correção do abstract.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLONI, I. Democracia na universidade: democratização do acesso, da gestão e dos resultados. *Educação Brasileira*, Brasília, 8(17):57-102, 1986.

- DURHAM, E. R. A universidade e as demandas da sociedade. *Educação Brasileira*, Brasília, 8(17):23-30, 1986.
- FERREIRA, E.A.M., ZAINKO, M.A. S. & PINTO, M.L.A.T. A universidade pública e o compromisso com a democratização da educação: a questão dos cursos noturnos. In: GUIMARÃES, S. M. R. (coord.). *Avaliação dos Cursos Noturnos. Cadernos da Avaliação*.-UFPR., (6):15-21, 1990.
- LEWIN, H. A universidade brasileira: seus desafios e compromissos sociais. *Educação Brasileira*, 10(20):85-98, 1988.
- PEDROZA, A.C.A. Licenciatura noturna na UnB, do compromisso social do projeto acadêmico: a implantação de cursos noturnos na UnB. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO NOTURNO, 1993, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 1993. p. 115-116.
- RAMOS, M.N. Um perfil dos recém-ingressos nos cursos noturnos da UFPE. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO NOTURNO, 1993, Maringá. *Anais...* Curitiba: UFPR., 1993. p. 95-99.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA. *Avaliação da possibilidade de implantação do curso noturno de Ciências Biológicas - UEM*. Relatório. Maringá, 1994. 50p.
- ZAINKO, M.A.S. & PINTO, M.L.A.T. O ensino noturno na UFPR, as questões qualitativas na visão dos professores. In: ZAINKO, M. A. S. (coord.). *Avaliação dos Cursos Noturnos II. Cadernos da Avaliação* - UFPR., Curitiba, 7:7-13, 1992.

A QUESTÃO DA FRONTEIRA NA HISTORIOGRAFIA AMERICANA

Henrique M. Silva

RESUMO. Este trabalho tem como objetivo discutir o significado da fronteira na formação histórica americana, partindo da perspectiva de Turner e de alguns críticos de sua obra.

Palavras-chave: caráter nacional, formação, fronteira.

THE FRONTIER IN AMERICAN HISTORIOGRAPHY

ABSTRACT. The aim of the present article is to discuss the meaning of the frontier in American historical formation from Turner's point of view and of some of his critics.

Key words: frontier, formation, national character.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A tremenda importância do Oeste, na vida americana, tendeu a vincular seu significado ao termo "fronteira". O alcance desse termo, por sua vez, traduziu-se, pelos limites da civilização, no espaço geográfico onde a civilização ocidental defrontava-se com o mundo selvagem. Na perspectiva da geografia, o termo fronteira se define pelo sentido de limite ou borda, que divide nações frente a nações, ou ainda, os limites do espaço conhecido frente ao desconhecido.

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

Correspondência para Henrique M. Silva.

Data de recebimento: 18/09/95.

Data de aceite: 30/10/95.

Para Robert Riegel¹, os americanos tenderam a pensar a palavra *fronteira* muito mais em termos de margem ou borda da civilização, na medida em que ela afastava a selvageria, do que como uma linha geográfica feita pelo homem que dividia nação de nação.

Segundo ele, as fronteiras nacionais, na América do Norte, alteraram-se facilmente durante o período colonial, com as exigências das lutas coloniais mundiais e nunca pareceram impressionar muito a maioria dos americanos.

Por sua vez, os agressivos homens de fronteira, segundo Riegel, deram pouca atenção às fronteiras espanholas ou outras quaisquer, e, freqüentemente, o governo americano seguiu a região que eles desejavam. Raras vezes os americanos preocuparam-se seriamente com disputas de fronteira ou com possíveis agressões dos países vizinhos. Em consequência, uma "fronteira" significava, para a maioria dos americanos, a área avançada da ocupação branca.

Mesmo na a definição de Ratzel, que se notabilizou como o mais significativo antropogeógrafo do século XIX, a concepção de fronteira, tanto na natureza como na sociedade humana, possuía um sentido de movimento. Por outro lado, quando se estuda etimologicamente o termo "fronteria", originário do latim, percebe-se que seu significado indica a parte do território situada **in frente**, ou seja, às margens. Insere-se aí um sentido de demarcação e de defesa dos limites territoriais do império romano, do que de avanço e de movimento propriamente dito.

Portanto, para além do alcance geopolítico, que caracterizou o significado de fronteira, predominante no século XIX, há os fundamentos sociais que nortearam a sua constituição. É, sobretudo, o caso da América do Norte, nos séculos XVII-XIX. Aí a fronteira móvel teve um papel particular na formação cultural da sociedade americana, particularmente definida por Frederick Turner, que mostra como as condições naturais e sociais sempre novas, encontradas pelas multidões de colonos europeus na América, obrigaram-nos a refletir constantemente sobre a sua experiência precedente, e a renunciar a tradições inúteis e a velhos preconceitos sociais, a fazer seu o modo de vida encontrado no novo mundo. E isso os impelia a descobrir novas soluções.

¹ Riegel, Robert E. *American Frontier Theory*. *Journal of World History*, vol. 3 (2), 1956. p. 357.

Nesse processo colonizador, como bem observa Zientaro², em que *tivera espaço um restrito número de homens dotados de grande espírito de iniciativa, de fantasia, de grande coragem e extraordinária tenacidade (mas também completamente desprovidos de escrúpulos), pode entender-se melhor a importância que este acontecimento teve na história da América e na génese das características peculiares da sociedade americana.*

No ano de 1893, apareceu, no meio acadêmico norte-americano, um texto de Turner que, anos mais tarde, converter-se-ia numa espécie de divisor de águas da própria historiografia americana, levando consigo a relevância do tema fronteira para os debates sobre a formação da identidade nacional.

Com um título bastante sugestivo *The Significance of the Frontier in American History*³, Turner conseguiu, não apenas despertar maior atenção para o tema, como também influir nesses debates por praticamente duas gerações de estudiosos da história americana. Esse texto, que se converteria em sua fauosa tese sobre a Fronteira, praticamente, tornou-se literatura referencial para quaisquer estudos dessa natureza.

Apesar do relativo desinteresse sobre o tema fronteira na historiografia americana, desde os anos 1940, muitos escritos ainda apareceram, alguns influenciados pelo impacto da tese original, outros apontando as limitações argumentativas de Turner e a necessidade de revisar alguns de seus postulados básicos ou ainda relativizando o próprio peso e relevância deste tema, na formação daquela sociedade.

A grosso modo, poderíamos afirmar, baseados em alguns de seus interlocutores, e mesmo de seus mais severos críticos, que a importância maior do trabalho de Turner estaria menos na comprovabilidade de seus argumentos do que na pertinência dos dados e dos objetos que sua tese traz.

Via de regra, o conceitual sobre a Fronteira tem-se confundido com a própria trajetória e experiência histórica americana. Experiência que imprimiu um peso particular a esta noção, vinculada ao oeste dos Alleghanies, em direção ao Kentucky, Tennessee e às

² Zientara, Benedikt. *Fronteira*. Enciclopédia Einaldi. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, (14) Estado - Guerra, 1989. p. 313.

³ Turner, Fredrick Jackson. *The Frontier in American History*. New York, Henry Holt and Company, 1920. Reprinted from the Annual Report of the American Historical Association for 1893, pp 199-227.

águas do Ohio, separando, pelas montanhas, a costa Atlântica das imensidões do grande oeste.

Essa associação conceitual à experiência particular americana⁴ incorporou também o sentido de movimento, melhor dizendo, a noção da “fronteira em movimento”, e, sob alguns aspectos, a própria distinção geográfica, confundindo esta última com o chamado velho Oeste.

Sem dúvida, a consolidação desse conceitual, tendo como referência a trajetória americana, dificulta-nos o estudo do fenômeno fronteira em outras realidades e experiências históricas e, por outro, pode levar a mistificações simplistas, servindo a interesses ideológicos de pouco rigor científico.

Para exemplificar, a utilização freqüente por parte de Turner do termo fronteira, muitas vezes, aparece como recurso truncado. Sobre certos aspectos, até confuso, posto que denota situações e locais diferenciados, exceto nos momentos em que se vincula à idéia de movimento e expansão, extrapolando, portanto, delimitações geográficas e ambientações sociológicas. Esse dado, na obra de Turner, revela uma necessidade quase obstinada do autor, em relação ao papel desempenhado pelo seu objeto, em provar a veracidade deste fato.

Mas, se ele não alcançou plenamente seu êxito, brindou-nos com uma diversidade magnífica de imagens pictóricas, com uma variedade de personagens e tipos humanos, construindo e vivendo histórias particulares no interior de um grande evento, recuperando uma dimensão histórica mais próxima da realidade cotidiana.

Se a obra de Turner apresenta, por um lado, problemas teóricos, por outro, ela recupera para a historiografia americana a perspectiva dos grandes eventos; para a historiografia, um fazer quase apaixonado, como

⁴ Considerando a quantidade de títulos e trabalhos sobre o tema fronteira, optamos por um número reduzido de autores em função do conteúdo e da vinculação que estes trabalhos pudessem ter com o nosso interesse imediato. Também, por se tratar de trabalhos consagrados pela historiografia. Por fim, numa consulta ao banco de dados do acervo e catálogos da Library of Congress, constatamos a existência de aproximadamente 4.000 títulos referentes ao nosso tema. Desta feita, constatamos que um levantamento e estudo sistemático desse acervo se converteria, dadas as nossas condições, numa tarefa inexeqüível. Dos autores americanos, além do próprio Turner, utilizamos: Hennessy, Alistair. *The Frontier in Latin American History*. Eduward Arnold (Publishers) Ltd, London, 1978. , Hofstadter, Richard & Lipset, Seymour Martin. *Turner and the Sociology of the Frontier*. Basic Books, Inc, Publishers, New York - London, 1968. Potter, David M. *os A Riqueza Econômica e seus Efeitos*. Fundo de Cultura, Lisboa, 1965. , Schlesinger, Arthur M. *Rumbos de La Historia Norteamericana*. Buenos Aires, 1961.

o faz o autor, ao apresentar, muitas vezes, o formato de um épico com uma argumentação construída em forma narrativa, num estilo, por assim dizer, literário.

Estas questões possibilitam constatar que nem o próprio Turner tinha muito claro o alcance preciso daquilo que ele próprio atribuiu como sendo fenômeno da fronteira., e, conseqüentemente, do seu significado para a história americana.

Talvez, como diria Potter, um dos seus mais importantes interlocutores, "o significado da Fronteira não estaria nela enquanto conseqüência de si mesma, mas nela enquanto conseqüência de um fenômeno maior"⁵, fenômeno fundante e que viria a se traduzir na característica marcante da constituição e formação da sociedade americana, a Democracia, tão cara a seus mais eminentes defensores e tão invejada por inúmeros pensadores.

O fato é que estas discussões se encontrariam no âmbito da construção das identidades, muito comum até os anos 40 deste século, quando a marcha americana para o Oeste já havia definitivamente esgotado todas as suas possibilidades, e os grandes dilemas da sociedade americana e de sua própria realidade não permitiam mais aquele sonho inocente do *American way of live*.

THE FRONTIER FURNISHES A FIELD FOR COMPARATIVE STUDY OF SOCIAL DEVELOPMENT

Potter e a abundância como contraponto à hipótese da fronteira

O argumento central na tese de Turner encontra, na expansão da fronteira, o germe de todo o processo de desenvolvimento social americano. Partindo da fronteira atlântica, seu estudo observa uma espécie de ciclo repetitivo a cada fronteira; numa dinâmica quase

⁵ "Turner não usou o termo *fronteira* para significar 'várias coisas em tempos diversos, ao menos empregou-o de um modo que colocava uma forte ênfase, primeiro num aspecto, depois em um outro, tendo o leitor uma visão bem reduzida de que o conjunto de idéias por trás do termo estava sendo substancialmente mudado. Não há dúvida de que estava certo em ver que um inteiro complexo de fatores fora associado ao avanço dos colonos para o Oeste e que todos esses fatores tinham de ser levados em conta. Mas a sua técnica, desconcertante para inúmeros críticos das duas últimas décadas, foi a de misturar todos os componentes e discuti-los isoladamente como componentes realmente separados". Potter, David. *A Riqueza Econômica e os seus Efeitos*. Fundo de Cultura, Lisboa, 1965. op. cit p.143

ininterrupta de exploração, ocupação e abandono, num movimento frenético, sempre olhando inais adiante.⁶

Observando este fato comenta:

*Thus the census of 1890 shows, in the Northwest, many counties in which there is an absolute or a relative decrease of population. These States have been sending farmers to advance the frontier on the plains, and have themselves begun to turn to intensive farming and to manufacture. A decade before this, Ohio had shown the same transition stage. Thus the demand for land and the love of wilderness freedom drew the frontier ever onward.*⁷

Neste processo frenético, funde-se a complexidade do legado europeu à vivência selvagem no novo mundo, precipitando paulatinamente a primeira no estilo de vida da segunda. Conforme Turner, *este permanente contato com a simplicidade da sociedade primitiva forneceu as forças dominantes do caráter americano.*

Essas condições, segundo Turner, favoreceram enormemente a rejeição por parte daqueles pioneiros europeus, isolados cada vez mais no interior daquelas vastidões, a se tornarem avessos a qualquer forma de controle externo, condicionando-se também a uma noção de liberdade, que se constituía em um permanente fazer-se a si mesmo.

Para Turner, Daniel Boone seria o representante fiel deste homem da fronteira,

"the great backwoodsman, who combined the occupations of hunter, trader, cattle-raiser, farmer, and surveyor-learning, probably from the traders, of the

⁶ "In these successive frontiers we find natural boundary lines which have served to mark and to affect the characteristics of the frontiers, namely: the "fall line", the Alleghany Montains; the Mississippi; the Missouri, where its direction approximates north and south; the line of arid lands, approximately the ninety-ninth meridian; and the Rocky Mountains. The fall line marked the frontier of the seventeenth century; the Alleghanies that of the eighteenth; the Mississippi; that of first quarter of the nineteenth; the Missouri that of the middle of this century (omitting the California movement); and the belt of Rock Mountains and the arid tract, the present frontier. Each was won by a series of Indian wars. Turner, Frederick Jackson. The significance of the frontier in American history. in *Essays on the history of the American West*. Edited by Stephen Salsbury. the Dryden Press, Hinsdale, Illinois, 1975. pp.7

⁷ Turner, Frederick Jackson. The Significance of the Frontier in American History. op. cit. p. 13

*fertility of the lands on the upper Yadkin, where the trades were wont to rest as they took their way to the Indians, left his Pennsylvania home with his father, and passed down the Great Valley road to that stream."*⁸

A disponibilidade de terras, as chamadas *free lands* converteram-se num importante instrumento de motivação e efetiva forma de manipulação na corrida para o Oeste, intencionalmente negligenciando a questão indígena, o que redundou nos constantes e violentos conflitos. A perspectiva da terra livre passou, inclusive, a ser propaganda pelo discurso institucional, fomentando a ambição dos especuladores de terras, das grandes companhias imobiliárias, dos grandes e pequenos fazendeiros e, de maneira geral, de todos aqueles aventureiros que viam na fronteira o seu *Eldorado*.

Embora a realidade fosse mais implacável e penosa para aqueles pioneiros mais desafortunados, movidos muitas vezes pela sedução dos boatos e da propaganda, muitos, de fato, vieram a encontrar uma boa oportunidade para seu futuro empreendimento. Outros, no entanto, como no caso dos primeiros colonizadores brancos e da esmagadora população indígena, viram selada a sua sorte.

As condições primitivas, a que se refere constantemente Turner, apontam para uma diversidade de fronteiras, principalmente, quando trata da vida quotidiana desses pioneiros, sejam eles: fazendeiros, caçadores, rancheiros, mineiros e comerciantes. Embora sempre enfatize a simplicidade, não apenas enquanto característica da sua existência material, o que se explicaria pela sua necessidade adaptativa, cujo contato com o mundo selvagem e com o conhecimento indígena acerca daquela natureza tenha sido essencial à sua sobrevivência, a simplicidade de que fala à vivência social e coletiva, numa interação entre aquilo que move o individualismo radical e aquilo que normatiza o princípio coletivo.

Para Turner, estas condições decorrentes da própria realidade da fronteira foram fundamentais para o crescimento da democracia.⁹

⁸ Turner, op. cit. pp. 11 - "Land".

⁹ "But the most important effect of the frontier has been in the promotion of democracy here and in Europe. As has been indicated, the frontier is productive of Individualism. Complex society is precipitated by the wilderness into a kind of primitive organization based on the family. The tendency is anti-social. It produces antipathy to control, and particularly to any direct control.. Turner, op. cit. Growth of Democracy, pp. 17.

Turner foi buscar, nos passageiros do Mayflower, as origens de uma espécie de visionarismo americano, que realizaria no novo mundo a sua redenção.

Em meio à simplicidade do mundo natural e selvagem e à necessidade de se fazer tudo novo, o europeu se desvincularia definitivamente dos seus antigos valores e passaria a constituir outros novos, sobre novas bases.

Apesar de essa construção não ter muito de original, o fato é que Turner foi se inspirar nas narrativas dos exploradores e viajantes do início da era colonial, para erigir a sua própria visão do paraíso.¹⁰

Do comércio indígena às entradas dos caçadores, da vida isolada dos colonos até a existência solitária daqueles eremitões das montanhas, ou mesmo olhando, sob uma visão eminentemente geográfica, dos desertos a oeste dos Alleghanies até o Pacífico, pode-se vislumbrar integralmente o significado da fronteira na formação desse homem americano, seu caráter e seu ideal de vida, mesmo que sua concepção de fronteira pareça um tanto versátil.

Para Turner, justamente nas profundezas desse passado é que se poderia buscar o motor simbólico que moveu a obstinação empreendedora e expansiva americana, e que na fronteira ofereceu os elementos necessários à realização desta vocação à liberdade e à democracia.

Turner construiu uma imagem idealizada do passado e viu com grande preocupação o fechamento final da fronteira. Para ele, o fechamento da fronteira poderia suscitar não apenas no fim do sentimento expansivo, que moveu gerações sucessivas para o desenvolvimento econômico e social, mas representaria também a limitação e o fim do próprio sonho americano.

Talvez, obcecado pelo seu objeto, Turner tenha superestimado o real alcance e significado de sua fronteira, preso a uma perspectiva agrarista ,

¹⁰ A este respeito, poderíamos mencionar dois trabalhos expressivos e que se valeram de intenso e vigoroso levantamento documental, compreendendo fontes que remontam praticamente desde o período quatrocentista à era moderna da história ocidental, historiando a construção moderna da visão do paraíso: Buarque de Holanda, Sérgio. *A Visão do Paraíso*. São Paulo. Brasiliense, 5. Edição, 1992. e M. Morse, Richard. *O Espelho de Próspero. Culturas e Idéias nas Américas*. São Paulo, Cia das Letras, 1988. O visionarismo Puritano também é abordado por autores como Robert V. Hime. *Community on the American Frontier. Separate But not Alone*. university of Oklahoma Press, 1980.

obstinada em estabelecer bases mais sólidas para aquilo que considerava fator fundamental e originário do caráter nacional americano. Assim, colocou-a numa condição privilegiada diante de tantos outros fatores e condicionantes históricos. Isso, sem dúvida, decorreu de sua opção, e, portanto, não deve ser entendido nem considerado como omissão ou desprestígio em relação a tantos outros fatores que compuseram a trajetória daquele país.

David Potter em *A riqueza econômica e os seus efeitos*¹¹, aparentemente, opera uma inversão ao relacionar *fronteira* e *abundância*, o que, sob certos aspectos, pode parecer decorrente da obra de Turner.

Para Turner, a fronteira pôde propiciar e condicionar a abundância. No entanto, para Potter, é justamente a perspectiva da abundância que motivou a expansão da fronteira.

Sem enumerar uma ordem de importância dos condicionantes históricos, a crítica de Potter à hipótese da fronteira, ao invés de suprimi-la, como equivocadamente têm operado alguns críticos de Turner, esforça-se em reenquadrá-la sob outros determinantes, e também, em mostrar suas limitações tanto factíveis quanto conceituais.

Valendo-se de extensa bibliografia e de autores prestigiados como Henry Nash Smith, Walter P. Webb, e James C. Manly, direta ou indiretamente, interlocutores do tema fronteira na historiografia americana, Potter estrutura sua tese, acerca da abundância econômica, na raiz de todo o desenvolvimento da sociedade americana.

Segundo Potter, a abundância econômica não estaria apenas na riqueza natural do subsolo americano, traço que poderia ser diretamente atribuído ao conceitual de fronteira, como muitas vezes nos faz crer Turner, mas numa multiplicidade de fatores, dentre os quais, a disposição americana ao desenvolvimento técnico, no seu significado mais profundo.

Esse fator, segundo Potter, seria, então o elemento principal, que moldou o sentido adaptativo do caráter americano, e seu olhar estaria sempre voltado para o futuro e se vincularia sempre à expectativa do progresso.

Se, em Turner, a condição rústica do pioneiro na fronteira se constituiria numa certa queda transitória e momentânea da condição civilizada, submetendo-se às fadigas e aos baixos padrões de vida, como preço de padrões posteriores mais elevados, certamente contribuiu para

¹¹ Potter, David M. *A Riqueza Econômica e os seus efeitos*. Fundo de Cultura, Lisboa, 1965.

elevar seu otimismo e a crença no progresso. Conseqüentemente, um apelo a medidas legislativas federais, que salvaguardassem as demandas dos pioneiros, desencadeou uma espécie de nacionalismo.

As condições de rusticidade e isolamento da fronteira, potencializaram um estilo de vida auto-suficiente e estimularam grandemente o individualismo americano.

Como menciona Potter, a constatação desses fatores torna difícil pôr em dúvida as argumentações de Turner e mesmo uma rejeição absoluta de sua perspectiva agrarista como modo de se reconhecer o *ethos* americano. No entanto, essa perspectiva restringia sua capacidade de perceber o desenvolvimento da experiência americana num sentido mais amplo, posto que deveria ser compreendida na dinâmica interior do próprio processo de desenvolvimento econômico da sociedade americana.

Haja visto que, na virada do século, quando o tema fronteira ainda seduzia inúmeros pesquisadores, os Estados Unidos caminhavam rapidamente para ocupar a liderança entre as nações mais industrializadas do mundo.

Assim, segundo Potter,

*(Turner) Limitando seu reconhecimento da abundância a seu aparecimento na forma de terra livre, limitou seu reconhecimento dos sucessivos reajustamentos democráticos americanos à colonização sucessiva de novas áreas de terra livre, e assim deixou de reconhecer os ajustamentos ao progresso tecnológico, o crescimento urbano, e o padrão de vida mais alto, tudo o que tem contribuído tanto para afluidez e facilidade de transformação da vida americana quanto o fez a fronteira. Além disso, deixando de reconhecer que a fronteira foi somente uma forma em que a América oferecia a abundância, ele privou-se de uma percepção profunda do fato de que outras formas de abundância tinham invalidado a fronteira mesmo antes que o suprimento de terra livre se extinguisse, resultando que não foi realmente a extinção da terra livre, mas ao contrário, foi a substituição de novas formas de atividade econômica que extinguiu a fase da fronteira de nossa história.*¹²

¹² Potter, David M. op. cit. pp. 151.

Assim, o caráter adaptativo americano decorreria então muito mais das constantes transformações impostas pela complexidade do mundo industrial e dos novos inventos tecnológicos inseridos na dinâmica da vida urbana, que, sem dúvida, exigiam grande vitalidade e capacidade organizativa, do que daquela atribuída por Turner à mentalidade prática e inventiva condicionada pela fronteira. Sobre certos aspectos, a sociedade primitiva caracterizava-se mais por um estilo de vida altamente rotineiro e que exigia muito mais vitalidade do que propriamente talento inventivo, como afirmaria Potter.

Esta aparente contraposição campo-cidade também surge com frequência na abordagem de Arthur M. Schlesinger¹³ sobre a trajetória da história americana. Para este autor, as cidades condicionam o sentido criativo da civilização americana, ditando padrões de comportamento social e organizativo, através das inúmeras instituições que nelas se criaram.

O vertiginoso crescimento econômico de algumas cidades da costa leste, ao longo do século XIX, trouxe consigo a necessidade de respostas criativas aos novos problemas enfrentados e, com estes novos inventos que rapidamente se incorporaram ao modo de vida urbano, propiciando uma melhoria crescente nas condições de saúde, de habitação, de trabalho e mesmo de lazer, o que em outros termos se traduziria no aumento do conforto e da qualidade de vida.

Atendo-se aos índices estatísticos apontados por Schlesinger, para o período de 1800 a 1860, a taxa de crescimento populacional das cidades aumentou 24 vezes, enquanto que, nas zonas rurais, seu índice somente se quadruplicou neste mesmo período.

O contingente de imigrantes europeus que foi para os Estados Unidos neste período viu-se muito mais seduzido pelas oportunidades e potencialidades da vida nas cidades, do que pelas possibilidades da vida no campo.

Embora fosse significativo o número daqueles imigrantes pioneiros nas zonas de fronteira, sua sujeição à rusticidade e a um modo de vida primitivo colocava-se temporariamente aceita em função da promessa de melhoria futura.

Rapidamente, o padrão de conforto da cidade influenciaria no modo de vida do campo ou para onde quer que a fronteira se destinasse e se

¹³ Schlesinger, Arthur M. *Rumbos de la Historia Norteamericana*. Editorial Hobbs-Sudamericana, Buenos Aires, 1964.

importância como forte limite à sua expansão, onde sua promessa não pudesse ser realizada.

Com a expansão para o Oeste, as cidades do Norte, na costa Atlântica, viram consolidada a sua hegemonia em relação ao restante do país.

Antes mesmo da virada do século, o que se constituía na dicotomia norte/leste e sul/oeste se transporia para a relação campo-cidade ou, em outros termos, para o padrão ditado pelas metrópoles industrializadas e para a confrontação com o mundo agrário.

Novamente nos vemos diante da perspectiva de Potter com relação à “abundância”, não num sentido genérico, mas naquilo que viria a se caracterizar como sendo o modelo de desenvolvimento industrial da sociedade americana. A perspectiva da abundância como, ao mesmo tempo, condicionante e consequência desse desenvolvimento, faz com que a própria constituição da fronteira se converta numa das facetas desse processo ou numa outra forma pela qual o significado de abundância se manifesta.

Schlesinger foi buscar na alimentação e no papel das cidades os elementos constitutivos de formação da civilização norte-americana, vinculando-os à perspectiva da abundância como *ethos* formativo e constitutivo dessa civilidade. Ele vislumbrou também que a formação do caráter democrático das instituições americanas se deveu mais ao cosmopolitismo das cidades americanas do que propriamente ao isolamento e individualismo existentes na fronteira.

Esta argumentação respalda-se na própria caracterização das novas cidades que surgiam no Oeste. Rapidamente surgiam, muitas em função da expansão das ferrovias e logo buscavam imprimir em si as condições de civilidade e comodidade dos grandes centros.

Essas localidades, perdidas nas vastidões do Oeste, converter-se-iam em centros difusores das virtudes e das necessidades do progresso, reproduzindo, no campo, o seu *modus vivendi*.

Segundo Schlesinger, *a cidade americana no princípio foi serva do domínio político e econômico da ordem agrícola, depois, tornou-se competidora em função de sua hegemonia econômica e opressora por seus valores cosmopolitas, atualmente ela se converte em parceira, cooperando para uma nova síntese nacional*¹⁴. Sob certos aspectos, sua

¹⁴ Schlesinger, Arthur M. *Rumbos de la Historia Norteamericana*. Editorial Hobbs-Sudamericana, Buenos Aires, 1964. op. cit. pp. 275.

função econômica tem sido pouco mais importante que a sua missão cultural ou sua influência transformadora sobre a concepção ruralista de democracia."

Ao tomar a tese central de Turner a cerca da fronteira e a partir dela contrapor uma série de determinantes fundamentais para a formação americana, tanto Potter como Schlesinger, e mesmo outros autores, possibilitaram alargar e mesmo corrigir os aspectos estruturais da concepção de fronteira como fator de influência no debate sobre a formação do caráter nacional.

Sem dúvida que essa se mostrou isoladamente limitada como categoria explicativa e mesmo lacunar, posto que a natureza de sua aplicação e entendimento podiam e podem ser mais amplas, como bem demonstra Potter, ao observar os limites da fronteira enquanto terra livre, ou aplicando o termo aos limites da ciência, da tecnologia, dos recursos naturais e do próprio fazer humano.

Assim, sua compreensão nos guiaria para uma definição de fronteira como sendo, talvez, o limite do não aproveitado ou mesmo das potencialidades do desconhecido, do não explorado, o que, certamente, animou também a paixão contemplativa de Turner, quando voltou seu olhar para aquelas vastidões do Oeste.

Em síntese, o que se conclui a cerca do debate em torno da fronteira e do seu significado na historia americana, é que ela, em grande medida, tem acirrado diferentes perspectivas ideológicas de se justificar o desenvolvimento americano, revelando, também, o alcance limitado destas perspectivas vistas isoladamente.

Como afirmado anteriormente, o mérito maior obra de Turner foi, ao eleger a fronteira como pressuposto explicativo, ter desencadeado um intenso debate, cuja conseqüência imediata tem sido a consideração, por parte do historiador, das implicações e do inter-relacionamento dos inúmeros fatores que compõem o fazer histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DÓRIA, C.A. *Ensaio enveredados*. São Paulo: Edições Siciliano, 1991.
- GERHARD, D. *The Frontier in comparative view*. Washington: Comparative Studies in Society and History, 1958-59. vol. 1.
- HENNESSY, A. *The Frontier in Latin American History*. London, Edward Arnold Publishers, 1978.

- HOFSTADTER, R. & LIPSET, S.M. (eds.) *Turner and sociology of the frontier*. The Sociology of American History. New York: Basic Books, 1968.
- HOLANDA, S.B. *Visão do paraíso*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- POTTER, D.M. *A Riqueza econômica e os seus efeitos*. Lisboa: Fundo de Cultura, 1965.
- RIEGEL, R.E. American frontier theory. *J. World History*, 3(2):357, 1956.
- SALSBUURY, S.(ed.) *Essays on the history of the American West*. Hinsdale: The Dryden Press, 1975.
- SCHLESINGER, A.M. *Rumbos de la historia Norteamericana*. Buenos Aires: Hobbs-Sudamericana, 1964.
- TURNER, F.J. *The Frontier in American history*. New York: Henry Holt and Company, 1920.
- TURNER, F. *O espírito ocidental contra a natureza: mito, história e as terras selvagens*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- VELHO, O.G. *Capitalismo autoritário e campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979.
- ZIENTARA, B. Fronteira. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI: Estado-Guerra. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1989. v. 14.

BACON: CONCEPÇÃO E ARTICULAÇÃO DO CONHECIMENTO

Hélio Roque Hartmann*

RESUMO. O presente artigo visa a explorar as bases e fontes do pensamento baconiano. Identifica e investiga os interesses cosmológicos baconianos e sua relação com a experiência e o poder humanos. Pretende, em especial, recuperar das cinzas do Bacon metodológico da historiografia positivista do século XIX um Bacon formulador de um novo conceito de conhecimento e de uma ética diferente da investigação científica.

Palavras-chave: conhecimento, poder humano, experiência.

BACON: CONCEPT AND ARTICULATION OF KNOWLEDGE

ABSTRACT. The aim of this paper is to examine the bases and origins of Francis Bacon's thought. It identifies and analyses Bacon's cosmological interests and his relation with experience and human power. Essentially, it intends to rescue Bacon's facet of formulator of a new concept of knowledge and of a different ethics of scientific investigation.

Key words: knowledge, human power, experience.

INTRODUÇÃO

A história de Francis Bacon (1561-1626), é uma história de uma vida dedicada a uma grande idéia. Esta idéia foi crescendo com a variada experiência de sua vida, em parte realizada e em parte degradada, com frequência contudo mal interpretada, passou a ser um lugar comum atualmente, mas em sua época constituía uma novidade. Ela consiste simplesmente em que o conhecimento deveria dar frutos em obras, em que a

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

Correspondência para Hélio Roque Hartmann.

Data de recebimento: 18/09/95.

Data de aceite: 22/02/96.

ciência deveria ser aplicável à indústria, que os homens deveriam assumir como um dever sagrado organiza-se para melhorar as condições de vida.

Esta nova filosofia das obras de Bacon não era somente uma noção intelectual. Constituía, para ele, um ideal humanitário. Um ideal que, ao desafiar os homens a que ganhassem, com honestidade, poder sobre a natureza com o fim de melhorar as condições de vida humana, faz brotar uma nova consciência na humanidade. Esta implicava, ao mesmo tempo, tanto a reforma da prática quanto a reforma do pensamento.

Bacon situa o objetivo da restauração do poder e saber do homem sobre a natureza, através de experimentos, que alcancem a humanidade toda, não um círculo restrito apenas, menos ainda ao técnico somente. Afirma (no *Valerius Terminus*, 1603, III, p.223) que há três tipos de pesquisadores: os que pretendem ampliar seu poder em sua pátria, os que se propõem ampliar o de sua pátria frente a outras nações e os que buscam ampliar o poder da humanidade sobre o mundo. O que fazem estes últimos é uma obra verdadeiramente divina.

Francis Bacon ocupa um lugar importante na história da ciência. O que lhe interessa especialmente era saber o *lugar que ocupava a ciência na vida humana*. Foi importante como filósofo da ciência. Também foi um pioneiro na história da ciência entendendo-a de uma maneira particular. Não a via somente, ou inclusive essencialmente, como um registro de opiniões, mas a concebia sobretudo como um registro daquilo que tais opiniões tinham permitindo fazer ao homem.

Se, por outro lado, o pensamento ilustrado consiste, em grande traços, na exaltação da racionalidade, e sobretudo da racionalidade científica, não seria preciso cometer graves violências para enquadrar Francis Bacon na proto-história da Ilustração, movimento cronologicamente bem dilatado cujo ciclo se pretende fechar em nossos dias, adscrevendo-lhe o rótulo um tanto difuso, de “modernidade”. O trabalho que apresentamos excede à mera curiosidade erudita, própria dos estudiosos do pensamento baconiano, embora as obras eruditas e a historiografia sejam sob todos os pontos de vista indispensáveis.

Interessa-nos, neste trabalho, tanto a vocação de conjunto que Bacon exhibe nas obras que arrolaremos, quanto seu especial cuidado em definir as condições de possibilidade históricas do conhecimento científico e filosófico. Caberia considerá-lo, em consequência, como o primeiro racionalizador, normalizador, homologador ou coisas assim, das bases gerais da ciência moderna. Algumas de suas indicações, por exemplo, a

de confeccionar fichas ou registros protocolares de experimentos, a observação em escala ou a operação projetiva com magnitudes inabarcáveis em seu tamanho real, a classificação e renovação periódica de fichários etc., agora parecerão conselhos triviais. Mas o fato de que o pareçam se deve unicamente a que já estão incorporados na prática cotidiana de nossos laboratórios e escritórios científicos, o que vem a ser, muito pelo contrário, um indício a mais da grandeza em quem com tanta ventura os têm projetado.

Restringir-nos-emos, no presente artigo, a explorar o ângulo de Bacon enquanto filósofo da ciência, isto é, enquanto pensador preocupado, por um lado, com a concepção dos recursos e procedimentos científicos e, por outro, com a natureza, as fontes e finalidades do conhecimento.

1. Bases baconianas da constituição do conhecimento

A imagem seletiva dos leitores do século XVII tinha marcado a preferência dos historiadores novecentistas pelos aspectos metodológicos do *Novum Organum*. Esse tipo de leitura, de viés positivista predominante na historiografia do século XIX, sobre Bacon, foi analisada por Richard Yeo (1985). Contudo, somente a partir dos escritos de Benjamim Farrington de 1947, de Paolo Rossi em 1957, particularmente, se foi dando um primeiro a paulatino giro nos estudos sobre a filosofia natural baconiana, ampliado posteriormente, com as publicações de Graham Rees (1975, 1977, 1980) sobre os interesses cosmológicos do magistrado e o lugar que estes temas ocupavam no contexto de toda sua obra filosófica.

As idéias cosmológicas baconianas resultam de uma variada seleção de leituras cujo fruto fundamental foi a tomada de consciência dos problemas colocados na "comunidade científica" no século XVI. Algumas das mais nítidas influências sobre seu pensamento, como a cosmologia paracelsana, a filosofia vitalista de Bernardino Telesio e Francesco Patrizi, a filosofia magnética de William Gilbert ou a astronomia de Tycho Brahe e a defesa do copernicanismo abordada por Galileo Galilei, podem ser provadas a partir de referências nos textos baconianos ou afirmações contidas em algumas de suas cartas.

Bacon, contrariamente às acusações tradicionais, não ignorou a ciência de sua época, mas concentrou sua atenção nas doutrinas que aos olhos de seus contemporâneos, aspiravam a resolver o problema desta. O

fio condutor de seu estudo crítico do paracelsianismo, do neoplatonismo vitalista ou do copernicanismo é o interesse que estas doutrinas possuíam como cosmologias alternativas à aristotélica, ainda dominante nos meios acadêmicos. É a partir dessas teorias rivais que cobra sentido a cosmologia baconiana e, uma vez localizada no contexto da ciência de finais do século XVI e primeiro quartel do século XVII, resulta difícil seguir considerando a teoria pneumática da matéria e o sistema geocêntrico e geoestático do universo como simples ignorância e pseudo-cientificismo dissonante com respeito ao método.

Na Inglaterra, Francis Bacon foi o primeiro que tomou em consideração a teoria da matéria incorporada às cosmologias paracelsianas (Rees, 1975, p.162 ss.), estando consciente de seu valor como concepção global capaz de oferecer uma opção física que rivalizasse com as hipóteses astronômicas carentes de conteúdo físico e, por isso, parciais. Paracelso tinha entendido os princípios sóficos da doutrina medieval do mercúrio, enxofre e do sal, considerando junto a eles a matéria como receptáculo informe e inerte constituído pelos quatro elementos aristotélicos, porém entendidos não como corpos simples combinados, mas como matrizes compostas carentes de qualidades que atuavam como receptáculos dos “semina”.

O magistrado não poderia admitir, contudo, a consideração do enxofre, do mercúrio e do sal como princípios imateriais capazes de atuar misteriosamente sobre a matéria. Todavia, em sua opinião, os paracelsianos tinham conseguido captar as profundas semelhanças das coisas; mas sua orgulhosa atitude lhes havia impedido perceber as sutis diferenças. Como os atomistas, Bacon desenvolvia a idéia de que o conhecimento da sutilidade dos fenômenos, oculta à nossa experiência sensorial, pode ser alcançado por analogia com o que é acessível a ela (Rees, 1980, p.556). Entretanto, nem a dissecação de átomos nem a admissão de princípios sóficos permitem o acesso a aquele tipo de sutilezas de que deriva a produção de obras, o conhecimento das virtudes e dos esquematismos latentes (as leis da ação e movimento da matéria). A dissecação que proporciona luz e frutos é a que procede por indução e raciocínio a partir de experimentos classificadores dos esquematismos e processos latentes, desprezando a especulação arbitrária.

Porém, junto à sua própria teoria da matéria como máxima expressão da idéia de sutilidade, Bacon observou nas alternativas cosmológicas de Telesio e Patrizi e Gilbert propósitos de transformação do sistema do mundo desde supostos contrários à tradição aristotélica e que criticavam

severamente a astronomia de seu tempo. Telesio considerava que todos os fenômenos do universo, incluídos os fenômenos mentais, tinham como causa o conflito entre os dois princípios ativos (incorpóreos, mas inerentes a toda matéria): o frio e o calor. A matéria fria, condensada e contrária ao movimento tem de concentrar-se, cuja centralidade é necessária e se segue da existência de geração entre os seres, da existência de um único sistema e um único mundo, e do fato de que a rotação dos céus exija a presença de um único ponto estático, em seu interior. A repulsão do frio e do calor determina a necessária constância de uma luta entre os céus e a terra.

Segundo Bacon (1858, p.115), para Telesio, a matéria é inerte, não susceptível de aumento nem diminuição globais, mas não se sabe em virtude de que se dá essa conservação da quantidade de matéria; ademais, os princípios telesianos e a matéria em que inerem não são, como em Parmênides, substâncias tangíveis, com o que, em realidade, não logra superar as abstratas e misteriosas formas peripatéticas. Para o magistrado, o grande erro de Telesio é não ter compreendido que, na natureza, as coisas que derivam do calor e do frio o fazem como de sua causa eficiente e não como de sua causa íntima, assim como não ter entendido que a suposta separabilidade das quatro características atribuídas a cada um dos contrários, não pode sustentar-se senão de maneira confusa, sacrificando a verdade da explicação dos fenômenos à confirmação dos pressupostos (Bacon, 1989, p.35).

Tanto Bacon como Patrizi pertencem às escolas dos enciclopedistas renascentistas tardios que tomaram todo o conhecimento como sua província e ambos foram dos opositores à cosmologia aristotélica. Apesar de que o vitalismo domine quase toda a sua teoria da matéria, Patrizi distingue entre *anima humana*, de natureza divina e o *animus*, que dirige a todas e a cada uma das coisas derivado da luz divina por emanção, através de sucessivos graus do ser (Bacon, 1989, pp.37-38). Ao discutir as idéias platônicas - as que também chama formas -, considerava-as como as leis familiares da natureza estabelecidas por Deus na criação. Estas formas patrizianas são, com efeito, agentes criativos, internos à natureza e se aproximam confusamente ao que denomina *animus*. Embora Bacon critique a doutrina das formas patrizianas, seus escritos, contudo, demonstram certa cercania a esse conceito.

Na filosofia magnética de William Gilbert, Bacon descobre o modelo de integração material que serve para apoiar a unidade entre os céus e a

terra (Zilzel, 1941, pp.1-32), distante já das misteriosas simpatias e antipatias. A doutrina baconiana do consenso entre os esquematismos latentes aparece como uma reformulação da ação magnética gilbertiana que une os céus e a terra. Além disso, a doutrina gilbertiana remete sempre há qualidades ocultas da matéria, dentre as que sempre se citava o magnetismo em primeiro lugar. Chamavam-se ocultas porque estão além dos nossos sentidos e não procedem de nenhum dos quatro elementos de cosmologia sublunar aristotélica. Abria-se, assim, a porta à possibilidade de que o conhecimento, que escapa a nossos sentidos, possa alcançar-se por meio de outro tipo de experiência.

A cosmologia de Gilbert é uma tentativa para explicar como os movimentos magnéticos de nossa experiência manifestam as até então escassamente compreendidas tendências dos corpos celestes, incorporando ao novo sistema as observações e as descobertas da astronomia prática da época. Bacon rejeita suas idéias cosmológicas gerais, porque a partir de uma única virtude e uma não muito clara teoria da matéria na qual ainda dominam elementos animistas neoplatônicos, Gilbert tentava abarcar todos os fenômenos.

O magistrado vai além do magnetismo como qualidade oculta e reduzível a certo tipo de movimento, aproximando-se da concepção dominante na segunda metade do século XVII: não se linuta a reduzir o oculto ao manifesto, através de determinado tipo de experiência, mas faz de todas as qualidades não observáveis, somente cognoscíveis analogicamente, metaforicamente, a partir das sensações, depuradas pelo método e o entendimento. Como mais tarde fará o mecanismo corpuscularista, considera que as causas de todas as qualidades são extremamente complexas e dependem da estrutura oculta da matéria, dos esquematismos latentes escritos na linguagem das formas.

Com esse tratamento moderno das qualidades das coisas, Bacon se aproxima, ainda que por via de uma teoria química e pneumática da natureza à posição de Galileo. A relação entre Galileo e Bacon vinha por intermédio dos interesses físico-astronômicos de ambos. Ainda que valorize os trabalhos astronômicos de Galileo e seu esforço por assentar sobre fenômenos observáveis a realidade do sistema copernicano, Bacon manteve sua teoria da matéria elaborada sobre a base de um *sistema cosmológico geocêntrico e geoestático e o mundo finito*, compartilhando dita atitude com prestigiosos cientistas do momento como Gilbert, Gassendi, Roberval, Marsenne e Pascal até 1657. Tendo-se em conta a

situação confusa e problemática da astronomia da época, esses cientistas, da mesma forma que Bacon, acreditavam que a teoria copernicana não estava suficientemente provada (Rossi, 1975, pp.153-157). Yates (1990, p.14) observou também que as incertezas de Bacon, sua recusa ao copernicanismo, se enlaçam solidamente com sua polêmica contra os filósofos animistas do Renascimento que associavam a teoria heliocêntrica com a tradição mágico-hermética. Por esse caminho discorreu também a postura do nosso magistrado frente a Gilbert.

Em consequência, Bacon assumiu as dificuldades e incertezas que sua própria formulação teria que superar. De fato, sua cosmologia não logrou encaixar firmemente na época e sua armação não permitiu superar os limites do potencial explicativo de sua *teoria bitetrádica da matéria*.

2. Origem e operatividade do saber

Na obra histórica mais importante e garantida de Francis Bacon, abriu-se caminho à interpretação do magistrado como filósofo da ciência e da técnica e à tendência a considerar o problema central de seu pensamento a preparação de um programa de estudo e sua conseqüente ordenação de meios técnicos que possam dar lugar a uma radical renovação da sociedade (Farrington, 1971, pp.12-77). A investigação que o magistrado desenvolveu, as teorias que formulou, apontam à preparação de condições sempre mais favoráveis à produtividade das teorias, ao aumento da produção em qualquer campo. Com ele se articulou um novo modo de conceber o conhecimento e a discussão sobre o lugar que este ocupa na sociedade. Não busca o saber pelo saber em si, mas vê no conhecimento um instrumento para a ação. A tarefa do processo de análise e de investigação é compreender e projetar o saber enquanto prático. Por estes caminhos, Bacon ambicionava formular e organizar o desenvolvimento e aplicação do conhecimento natural, em escala nunca imaginada até então.

Desde esta perspectiva, a meta do conhecimento é recuperar o domínio coletivo do homem sobre a natureza. O homem pode na medida em que sabe; o aumento do conhecimento implica a ampliação de seu domínio. Bacon fixa com clareza que o objetivo da pesquisa científica não é outro que o de “dotar a vida humana de novos descobrimentos e recursos” (1985, af. 81). Invenções e recursos que ampliem o domínio do homem, não sobre os demais, naturalmente, mas sobre a natureza. Às natureza, porém, se a domina respeitando-a, obedecendo-lhe. As sutilezas

e ao poder das forças naturais, o homem não pode opor-lhes mais que a força de sua inteligência e de seu saber.

O poder da filosofia se constitui, em consequência, através de obras capazes de estabelecer o “comércio” da mente com a natureza. John Dewey dirá mais tarde que, a experiência é uma “transação” natural do homem com o seu meio ambiente. Segundo Bacon, entretanto, lograr a realização deste pensamento comportava entender a história como ação física do homem sobre o meio e de levar a cabo uma lógica e metodologia de investigação que fossem capazes de superar os obstáculos intelectuais e sociais do conhecimento, que impedem a reorganização da ciência.

São a experiência e a razão os instrumentos que o homem possui e que devem levar a cabo o enriquecimento dos meios produtivos e controlar o acordo ou desacordo com aquilo que vein reconhecido como condições indispensáveis de sua produtividade. Graças a este reconhecimento é possível examinar como, em vista da subordinação a outros problemas, as teorias tradicionais da experiência e da razão, de um lado, e da natureza, de outro, se transformam no pensamento baconiano; e como, na formulação destas teorias, vêm-se enlaçando aquelas que nosso magistrado considerava condições de toda possível produção, e sua influência em pesquisas posteriores. O desenvolvimento destes problemas constituirá uma prova indireta da interpretação a que, ao início desse item 2, nos referimos.

2.1. Condições de operatividade do saber

Depois da primeira publicação dos *Ensaio*s segue, em 1605, o *Advancement of Learning*, que é a crítica das limitações do conhecimento existente. Nele, Bacon manifesta sua convicção de que todo conhecimento seguia em caminho equivocado, porque não se baseava no “comércio da mente com as coisas”, e que nada que não supusesse começar inteiramente de novo podia remediar o mal. Num escrito posterior *Cogitata et Visa* (1607, inédito) afirmava que “dentro da filosofia natural, os resultados práticos não são somente meios de melhorar o bem-estar humano, são também garantia da verdade” (Bacon, in Farrington, 1964, p.93). Assim começou o projetado *Novum Organum*.

Mas em 1609, aparece a terceira publicação de Bacon, o *De Sapientia Veterum* (sobre a Sabedoria dos Antigos): uma coleção de exposições e interpretações de mitos famosos da literatura clássica.

Mitos que expressam uma sabedoria que os considerava particularmente importantes porque permitiam a intuição da realidade das coisas e abriam um caminho para oferecer à sua geração uma obra mais aceitável que suas anteriores, na forma de um “amálgama de novas e velhas idéias”. A mencionada obra nasce num período particularmente importante da vida de seu autor e forja sua visão política e científica. Depois de sua publicação, considerada mais tarde, por Bacon, como a chave da restauração desejada (Farrington, 1971, p.88), há um longo silêncio que acaba só em 1620 com a publicação da *Instauratio Magna*.

O *De Sapientia Veterum* é uma representação, orientada, em parte, a interesses diversos dos resultados reunidos na primeira fase de seu trabalho e das condições às quais a segunda deveria agora satisfazer. De fato, a interpretação das fábulas dos antigos, tem, no pensamento baconiano, um pressuposto filosófico, que a torna importante para os fins do saber operativo. Bacon afirma decididamente que entre a sabedoria da antiguidade e os séculos sucessivos se estende o véu das fábulas, véu que recobre a região intermediária e separa o que se perdeu do que sobrevive (1858, p.695).

Conforme nosso pensador, os mitos sob sua forma narrativa e fantástica, continham um verdadeiro saber, antiquíssimo, mas que possuíram somente os homens que inventaram aquelas fábulas como via para facilitar a aprendizagem como método de ensino, e que transmitiram aos poetas mediante os quais nós os lemos. O caminho de interpretação dessas coisas já tentado anteriormente, embora haja sido excelente e laborioso, tem levado quase a privar a pesquisa de toda sua beleza e valor e, por outro lado, não tem obtido a verdadeira força das fábulas, nem seu alcance mais profundo (1858, p.699). Nelas se revela uma sabedoria originária e genuína que os homens somente podem possuir se antes interpõem entre eles e a natureza as aparências dos sentidos ou as invenções do intelecto; é precisamente esse saber que o próprio Bacon quer realizar com sua filosofia (1985, af. 122). A forma mítica, pese a ser um veículo de comunicação, condiciona o conteúdo mesmo do pensamento destas fábulas: nelas se descobre efetiva e propriamente verdade científica, uma sabedoria que contém os preceitos gerais na base dos quais podemos chegar a uma reta concepção da natureza e da postura que diante dela é necessário assumir. Em continuidade trataremos de ver como os termos *natureza e experiência* se configuram na filosofia de Bacon, particularmente, na obra aludida.

Os antigos, diz Bacon, ofereceram da pessoa de Pão uma elaborada descrição da natureza universal. Em deus Pão está simbolizada a natureza

como *universitas rerum*, compreendendo toda a realidade, a das coisas e a dos posicionamentos espontâneos do homem frente a ela. “Pão, como a palavra mesma declara, representa a estrutura universal das coisas”(1858, p.711). A natureza, assim entendida, se configura como totalidade sistematicamente ordenada (pp.710-711) e auto-suficiente, fora dela não há nada senão o discurso que está cabalmente fora da natureza, porque pode desobedecer às suas regras conformando-se num modo discordante desta.

Tal interpretação da natureza se acha desenvolvida adequadamente na fábula sobre a matéria cujo símbolo é *Proteu* (Rossi, 1990, p.172). Esta fábula nos ensina que aqueles que querem desentranhar os segredos da natureza, aprofundar os problemas das artes e das ciências, chegar, numa palavra, ao conhecimento da verdade, têm de consagrar-se a isso com decidido entusiasmo sem deixar-se abater jamais pelos obstáculos: em sua luta se toparão “com os segredos e mistérios da Natureza”, e o êxito coroará seus esforços. Aqui, *Proteu ou a matéria*, depois de Deus é a mais antiga das coisas, dá origem a todos os demais seres moldando-se segundo a forma que trazem em seu próprio seio e escondendo-se debaixo desta. O recurso à matéria como único ente que dê existência às coisas, as organize na forma e as compreenda em si mesmas, satisfaz justamente a àquelas condições que no mito de Pão pareciam caracterizar uma autêntica concepção da natureza: a sistemática conexão das partes e a auto-suficiência.

Em realidade, a Bacon não lhe escapa o caráter versátil das fábulas e a sempre presente possibilidade de alterar arbitrariamente seu sentido, atribuindo-lhes habilmente significados que elas jamais possuíram. Assim, com o novo significado da fábula de Pão convida-se-nos a assumir uma nova atitude ante a natureza entendida como harmonia e como império. Já que:

Now the office of Pan can in no way be more lively set forth and explained than by calling him god of hunters. For every natural action, every motion and process of nature, is nothing else than a hunt. For the sciences and arts hunt after their works, human counsels hunt after their ends, and all things in nature hunt either their food, which is like hunting for prey, or after pleasures, which is like hunting for recreation; - and that too by methods skilful and sagacious (1858, p.711)

Diante desta concepção, o homem da natureza é incitado a caçar, de pôr-se em busca de tudo quanto lhe está à mão ou em seu coração, e seus esforços neste sentido, têm êxito somente se ele obra na base de uma experiência sagaz e em vista do conhecimento universal da natureza. O homem, precisamente enquanto dotado de palavra, pode formular discursos sobre a natureza discordantes da natureza mesma e, enquanto premissa fundamental de seu êxito, faça eco fiel a ela. A natureza reconhecida em sua auto-suficiência e a informação adquirida sob a direção de uma experiência que se coloca à caça desta natureza são, por isso, o que estas interpretações aportam: as condições do bom resultado de toda empresa humana.

No *De Sapientia Veterum*, Bacon tenta caracterizar com certa riqueza o *saber fundado sobre a experiência*: um saber como fidelidade à natureza, porém fidelidade não dada desde o início ou facilmente alcançável, porque na linguagem mesma está sempre ínsita a possibilidade de afastar-se dela. Por isso, o saber através da experiência torna-se caça ou pesquisa, mas está, contudo, sempre limitado em seu objeto, enquanto pode exercitar-se somente sobre a natureza, incluindo nesta, ademais, o conjunto de atividades humanas concretas, e não “the secrets of divinity” (1858, pp.719-720). O saber se encontra limitado em sua possibilidade intrínseca enquanto tem necessidade de disciplinar-se e de atender ao momento oportuno de lograr o resultado, ou então de submeter-se a múltiplas provas; o conhecimento se vê limitado também em seu valor, na medida em que não está dito que os frutos obtidos mediante a experiência sejam sempre beneficentes para o homem (p.722).

Não obstante, mediante esta possibilidade negativa inerente à obra do homem, que se torna limite do saber humano, a experiência recebe sentido *como tentativa controlada* distinta dos possíveis êxitos negativos, mesmo desenvolvendo os elementos aos que poderão chegar. Através da experiência, o homem deve formular um discurso, fiel à natureza; estender ao máximo o campo da investigação, mas limitar-se a seu objeto; proceder de modo mais rápido possível, porém não ser impaciente ou deter-se a recolher os frutos dourados (Atalanta); aplicar suas descobertas na sociedade, mas cuidar de não machucá-la.

Para Bacon, a mente humana deixada a seu arbítrio, “livre” - desprovida de toda técnica de controle e de todo método de aproximação à realidade - é “totalmente incapaz de vencer a obscuridade das coisas” e

“procede irregularmente” (1985, 1, af. 21). Pressupõe-se, pois, uma coincidência entre teoria e operação e a adoção, por parte do entendimento, de regras técnicas precisas e de instrumentos lógicos capazes de ampliar os poderes do mesmo e seus horizontes, e sejam ao mesmo tempo capazes de controlar e assegurar seu progresso.

2.2. Poder humano, Experiência e Objeto do conhecimento

Diante da pluralidade de interesses que comporta sua concepção de filosofia e ciência, Bacon se concentra particularmente na relação da experiência com o poder humano. Quer recuperar a filosofia natural das especulações vãs e devolvê-la à grandeza das obras (1985, II, af.31). Seu interesse vai dirigido ao caráter operativo da investigação, indissoluvelmente conectada a “um saber capaz de operar e a uma obra capaz de transformar-se em novo saber” (Bacon in Farrington, 1965, pp.62 e 67).

Em vista deste interesse, as considerações baconianas apontam para uma experiência que realize as potencialidades dos dotes limitados do homem. Dotes que se bem são por si mesmos “tênuos e incapazes”, contudo, administrados reta e ordenadamente, podem capacitar o poder finito do homem, sempre “*natura legibus obsessus*”, a superar as dificuldades que se interpõem entre a ciência e a natureza (Bacon, 1858, p.785 e Rossi, 1990, p.68).

O dever do homem não consiste, pois, em celebrar sua infinita liberdade nem em manter sua essencial identidade com o todo, mas em dar-se conta de que a potenciação dos dotes limitados do homem exige uma adequação à natureza e à vontade de seguir seus mandatos e perseguir sua tarefa. Neste processo, Bacon socorre-se da experiência que se faz técnica para eliminar as contradições internas ao homem mesmo, para resolver as situações em que seus diversos poderes arriscam chocar-se, diminuindo assim seu poder em relação às coisas.

Bacon pretende conseguir a unificação do uso das capacidades humanas e o triunfo sobre as forças oponentes, através da adoção de *uma veritas, uma interpretação* (1858, p.785). E sendo “*interpretatio*” sempre uma interpretação da natureza, esta se concebe como unívoca, se apresenta univocamente ao homem e lhe exige uma atitude que reflita o mais fielmente possível as “linhas legítimas das coisas”. Porém, enquanto o poder do homem, mediante sua experiência, formula um novo estado geral do saber através das épocas (1988. p.82) e se dá conta das

relações a instaurar entre o homem e a natureza, sua capacidade se desenvolve lado a lado com a ciência, e a natureza vai configurando-se sempre mais decididamente como um sistema de conexões racionalmente organizadas.

Entendidas assim as relações entre experiência e natureza, o papel ativo do homem adquire um significado particular. O homem torna-se dono da natureza somente enquanto ele mesmo é seu ministro e intérprete; por isto, carece de sentido e é perigosa a pretensão humana de penetrar com os sentidos e a razão na esfera do divino, e desde aqui, a possibilidade de uma “*operatio libera*” na natureza não quer dizer em absoluto que se podem realizar todas as operações que se queiram, senão que as operações de transformação que se atêm às leis naturais e chegam a ser como uma prolongação da obra da própria natureza jamais encontrarão limites (Rossi, 1990, p.61 e Viano, 1954, pp.306-307). Portanto, o homem pode obter as condições de um poder fecundo sempre e na medida em que não limite a própria investigação a causas restritas de qualquer fenômeno particular, mas que a estenda a coisas constituídas de matérias diversas, tratando de captar o que há de comum em toda diversidade. Isso comporta um saber como poder e uma ciência que se faz ministra da natureza para prolongar sua obra e levá-la à plena realização, que, ao final, chega a fazer-se dona da realidade e a colocá-la, quase por astúcia e através de uma contínua “*vexatio*”, a serviço do homem. Conseqüentemente, de dominadora a natureza passa a ser dominada.

Todavia, ter um conhecimento de fato significa conhecer as “formas”. Possuindo-as, tem-se saber e poder perfeitos e se pode dispor de uma “*operatio libera*” (Bacon, 1858, p.784). Contudo, o termo “forma” que entra na problemática baconiana, não tem nada que ver, nem deve ser confundido com aquilo de que têm tratado até agora a contemplação e as especulações humanas. Mas, se o saber é um instrumento para a ação, ao concretizar o caráter prático-pragmático do conhecimento, este necessita, para cumprir sua finalidade, “engendrar novas naturezas” (1985, II, af.I). Bacon entende por “natureza” as qualidades ou propriedades de um corpo dado. E tal finalidade se poderá cumprir se se conhece a “forma” do corpo ou fenômeno dado, pois a forma é a condição essencial da existência da natureza. A relação da forma e da natureza é tão íntima que todas as vezes que está presente uma a outra também está.

A união ou identidade de ciência e poder indicam mais concretamente a finalidade da ciência e a maneira de operar. A ciência descobre as “formas” das naturezas ou qualidades simples, elementais e últimas de que consta a natureza em um número finito; Através do poder se aplica a vertente operacional do conhecimento da forma mediante a inserção da natureza simples em um corpo dado e a conseqüente transformação do mesmo. Mas se, por um lado, a fórmula do verdadeiro obrar e perfeito operar se traduz em que é certo, livre e que nos predispõe ou conduz à ação o que é exatamente o mesmo que descobrir a Forma verdadeira, por outro lado, ambos os enunciados, o ativo e o contemplativo, são a mesma coisa e o que, na operação resulta mais útil, no conhecimento é o mais verdadeiro (1985,1, afs. 4 e 5). Com esta compreensão das relações entre saber e poder, conhecimento e ação, se amplia a estrutura da experiência em sua conexão com o poder humano, se concretiza e se estabelece “o objetivo verdadeiro e legítimo das ciências: dotar a vida humana de novas descobertas e recursos”.

3. Fontes do método indutivo baconiano

A ciência entendida como um lento construir nunca acabado e ao que todos, segundo suas forças e capacidades, podem aportar sua contribuição, é uma idéia que se tem ido formando através da grande revolução científica e filosófica do século XVI. Este modo determinado de conceber a ciência, embora combatido desde muitos ângulos e por várias razões, mostra-se ainda presente e operante na cultura contemporânea. Bacon, na qualidade de *formulador de um nova saber*, advertiu a necessidade de que estivesse em proporção com as novas dimensões do mundo geográfico e da conseqüente dilatação dos confins do universo. Esta novidade consistia na expressão das exigências e inquietações de uma época que percebia a insuficiência das maneiras tradicionais de conceber e formar o homem. O estímulo a novas experiências subentendidas pelos descobrimentos ia indicando cada vez mais claramente que a filosofia e a ciência antigas não eram conjuntos eternos, mas acima de tudo, produtos históricos unidos a tempos e lugares determinados. Os problemas de então são distintos dos problemas novos e exigem, por conseqüente, novas respostas.

Certamente, Bacon se dava conta do tipo de desafio que implicava sua tarefa. Desafio que considerava um assunto real. Requeria ser assumido pelo Estado (a coroa), desejado pela Igreja, aprovado pelas

universidades. Para isso, necessitava-se de instituições apropriadas, cientistas adequadamente equipados e financiados. Essa obra deveria ser organizada e entendida como uma empresa democrática e cooperativa, e objetivar o bem público. Num âmbito mais amplo, e como assunto concernente a todo o gênero humano, ensejava a cooperação internacional. Porque, na realidade, o plano não consistia simplesmente numa adição ao conhecimento, mas na inauguração de um novo caminho de vida: a *Great Restauration* do domínio coletivo do homem sobre o universo.

Este era, em termos práticos, o plano de Bacon. Levá-lo a cabo supunha, naturalmente, respaldos teórico-práticos convincentes e suportes histórico-sociais confiáveis. A investigação científica, conforme o magistrado, tem o dever de proporcionar aos homens novas invenções e novas descobertas. O ensino tradicional apresenta-se nas personagens do mestre e do discípulo, não do inventor, isto é, daquele que acrescenta algo importante às descobertas de seus predecessores. Com isto se reduz a história da cultura à estreita relação mestre-discípulo. Por este caminho ficamos limitados ao *non plus ultra* dos antigos e não logramos o *plus ultra* da nova ciência. O modelo de compreensão da filosofia e ciência do mundo clássico tem que ser superado. A emancipação do homem frente à natureza e a conquista desta, exigem a adoção de novos fundamentos que proporcionem base, metodologia e finalidade ao edifício da ciência que, consoante Bacon, se manifestam tanto na reconsideração histórica do papel do conhecimento como em tudo o que vem caracterizando o procedimento e os resultados das artes mecânicas.

Neste sentido, desde finais da década de 1940, Benjamin Farrington (1947 e 1965) e Paolo Rossi (1957, 1962 e 1970), particularmente, vêm recuperando das cinzas do Bacon metodológico da historiografia positivista do século XIX um Bacon imbuído dos valores emergentes na ciência de sua época e do afã desta de recuperar a sistematicidade e unidade aparentemente destruídas depois do duelo entabulado com a ciência clássica. Ambos os autores perceberam a estreita relação existente entre a concepção experimentalista da ciência, a insistência na identidade dos fins do saber e das artes e o esforço dos engenheiros e artesãos especializados, renascentistas por dotar as suas práticas da legitimidade que a tradicional divisão platônico-aristotélica lhes havia recusado. A crítica ao modelo de saber escolástico e, em boa parte humanista, foi encaminhada para a fundamentação de uma nova

epistemologia e uma nova concepção de natureza e do objeto de conhecimento que, passo a passo, se imporia após a batalha entre antigos e modernos (Rossi, 1990). Tanto Farrington quanto Rossi, em suas obras filosóficas sobre Francis Bacon, fazem a reivindicação da tradição artesanal como fonte da concepção baconiana do método. Esta reabilitação conduziu, finalmente, a um grande giro nos estudos sobre a filosofia natural baconiana.

Efetivamente, Rossi via com clareza o peso que teve a atitude baconiana ao identificar a atividade científica com uma obra de colaboração e com uma sucessão de pesquisadores que necessitam de instrumentos técnicos, intercâmbios contínuos e “publicidade” dos resultados, da qual nascia a exigência da formulação de um método rigoroso que pudesse oferecer regras à atividade humana e fosse capaz de assegurar o progresso. Esta reforma da concepção, da prática e dos ideais da ciência, tem sua base na valorização baconiana das artes mecânicas, e implicava, em última instância, a rejeição daquele conceito de ciência que, embora muito criticado, tinha operado durante séculos. Dita concepção de ciência tinha em Aristóteles sua expressão mais coerente e estava fundada na estrutura econômica da sociedade escravista. Nela, os artesãos e trabalhadores mecânicos estavam descartados. Os ideais de vida do artesão e do comerciante pareciam a Aristóteles “ignóbeis e contrários à virtude”. Daqui vem a separação entre técnica e ciência, a oposição entre a atividade racional e experimental.

Vale registrar ainda como na *Redargutio Philosophiarum* Bacon rechaçava a atitude que equiparava a construção científica a uma torre desde cuja altura um indivíduo pode satisfazer suas ambições de poder, tendo em mira Aristóteles. A tal poder lhe cabiam “asas e penas”, porém seu método era totalmente incapaz de proporcionar novas invenções para as ciências. Para Bacon, interessavam procedimentos de invenção em cuja operação a “régua e o compasso” dessem perfeição à mão e nos quais as operações metodológicas se ativessem à sua incumbência com “chumbo e pesos” de modo que a ação experimental pudesse revelar como a natureza realmente é, sem dar saltos ou comprazer-se com pairar sobre as coisas. Tendo presente isso, Paolo Rossi afirma: “Bacon se inspirou nas desprezadas artes mecânicas e não liberais e no trabalho dos artesãos, os engenheiros e os técnicos para formular uma *ética diferente da investigação científica*” (1990, p.91).

Farrington destaca que Bacon foi importante como filósofo da ciência e como pioneiro da história da ciência. O que lhe interessava especialmente, continua nosso estudioso, era saber o *lugar que ocupava a ciência na vida humana*. Um dos traços mais notáveis do pensamento baconiano era o desejo de reconstituir o conhecimento humano da natureza, a fim de empregá-lo para atenuar o peso da condição humana. Do mesmo modo como a outros coetâneos seus, também a Bacon impressionaram os efeitos que produziram umas quantas invenções práticas com respeito à sorte da humanidade. “Mas não tem existido outro homem, em sua época, e poucos nos trezentos anos seguintes que tenham pensado de uma maneira tão profunda e verdadeira acerca da questão da influência das invenções sobre a vida humana” (1971, pp.14-15).

Com base nestas afirmações, Farrington assevera que sem o juízo histórico da grandíssima significação que Bacon fez ao afirmar que nada na vida humana parece ter exercido um maior poder e influência sobre as coisas humanas que o das invenções mecânicas da imprensa, da pólvora e da bússola (ímã), não haveria sido possível, ao magistrado, conseguir uma perspectiva histórica como a que logrou. Estas invenções (mecânicas) constituíam um símbolo do que podiam conseguir. O fato de ter compreendido a importância que as invenções podiam ter para a história da humanidade, constitui sua originalidade. A partir desta ótica, se se quer compartilhar com Bacon a luta por uma idéia de filósofo empenhado em criar uma ciência frutífera em obras, o que supõe um esforço deliberado por substituir a especulação e a dedução pela observação e o experimento, há que aprender a vencer o desprezo e o prejuízo com respeito aos artesãos.

As referências e teses acima exaradas manifestam uma imagem reabilitada, humana, de caráter prático de um homem que atuou afinado com sua época e com a idiossincrasia geral de seu povo, mais inclinado à ação que à contemplação. Nestas não se cogita em reduzir integralmente a obra de Bacon ao terreno da “gnoseologia”, mas colocá-la em interação com a complexidade do mundo cultural inglês, cavalcando entre o Renascimento e a Época Moderna. Neste contexto, o artesão, o comerciante e o banqueiro são os tipos humanos dominantes, carregados de sugestões, em vista do futuro e da busca de novas técnicas capazes de permitir ao homem um domínio cada vez mais amplo do mundo. Pois, “quando alguém examina a variedade das coisas e o maravilhoso aparato de obras que as artes mecânicas têm preparado e disposto, para a civilização humana, se inclinará a admirar antes a riqueza humana que a

sentir a escassez, sem quase dar-se conta de que as primeiras observações da natureza (que são como a alma e o movimento propulsor de toda essa variedade), não são nem muitas nem muito profundas” (Bacon, 1985, af. 85). Isto sugere a Bacon a necessidade de operar uma revolução no conceito que tinha o homem do conhecimento. A filosofia e a ciência têm que chegar a ser um patrimônio de todos. A restauração do saber deve encaminhar-se ao “comércio da mente com as coisas”. A meta das ciências não pode ser outra que dotar a vida humana de novas descobertas e recursos. Porém, escrevia Bacon, “a imensa maioria não pensa em nada disso, pois busca exclusivamente o lucro e a glória acadêmica. Só de vez em quando acontece que algum artesão de engenho agudo e ávido de glória se entrega a alguma nova descoberta, geralmente às custas de seu próprio patrimônio” (1985, af. 81).

Nestes casos raros mas exemplares, como a desse artesão (Palissy?), Bacon observa um interesse sincero e sério dirigido em busca da verdade, o que se assemelha ao signo (“sacramento”) das obras que a religião exige para demonstrar a fé. Assim também a filosofia deve requerer o juízo a partir dos frutos e ter como vã toda filosofia estéril. Em vista de tal propósito, Bacon pensa que as artes mecânicas são um excelente ponto de partida, pois estão fundadas “na natureza e na luz da experiência”, e prosperam sempre: num primeiro momento são rudes, logo se fazem úteis, depois se aperfeiçoam e não cessam de crescer. Contudo, o magistrado está consciente dos limites das artes mecânicas, seu utilitarismo prematuro, sua falta de método e de teoria e das implicações negativas que elas podem ter para a reforma da indução e, portanto, para a concretização da *Great Instauration*. Porém o caráter de colaboração e progresso que as artes mecânicas manifestam é importante para compreender as características da investigação científica e serve para proporcionar uma série de revalorizações de *toda o campo do saber humano e em todas as suas facetas*. Partindo destas artes, se poderá conseguir colocar a natureza, cada vez mais, ao serviço do homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista estas considerações, é possível inferir de que índole é e qual a envergadura da empresa baconiana da reforma do saber. Todo esforço por ancorar a filosofia e a ciência nas obras, inspirado na operatividade do artesão, tem a sugerir-nos que “o achado ou a eleição do

instrumento é mais efetivo que qualquer esforço ou acumulação de anelos e deve levar-nos a retificar ou a elevar as ciências mesmas” (Bacon, 1988, p.75). Levar a cabo esta tarefa implica evitar a unilateralidade na investigação da verdade e buscá-la “na luz da natureza e da experiência”, suspeitando de tudo aquilo que exerça sobre nós atração especial ou tenda a absorver nosso espírito “pois a precaução tem de preservar a pureza e a uniformidade do entendimento” (1985, 1, af. 58). Ao pesquisador, por conseguinte, se lhe exige um trabalho prévio de limpeza da mente para a ulterior aplicação do método indutivo, com a finalidade de descobrir os segredos da natureza.

O saber que Bacon se propôs buscar não é o saber pelo saber enquanto tal, mas o que vê no conhecimento um instrumento para a ação; porque, nos diz, “as coisas, tal como são em si mesmas oferecem conjuntamente a verdade e a utilidade; e as operações mesmas têm de ser estimadas mais por sua qualidade de avais de verdade que pelas comodidades que buscam para a vida” (af. 124). Emerge daí a enorme importância dedicada à dimensão teórico-contemplativa que a operatividade também apresenta em Bacon. Esta consiste em que a capacidade operativa real sobre a natureza constitui e proporciona um critério de verdade das construções teóricas, o único critério de verdade capaz de estabelecer uma nítida demarcação entre as muitas “antecipações da natureza” errôneas e a única interpretação da natureza verdadeira.

A verdade se mostra, pois, na operatividade tão livre e ampla quanto a teoria permite e se estrutura e condensa nos estágios do conhecimento cuja base é a história: “assim, da filosofia natural a base é a história natural, o andar seguinte à base é a física, e o andar contíguo ao ápice é a metafísica” (Bacon, 1988, p.107).

Para Bacon, o novo método da ciência capaz de converter o homem em dono da natureza, é *um meio de ordenação e classificação da verdade natural*. Mas enquanto desempenha esta função também se oferece como um “fio” capaz de guiar o homem pela caótica selva e o complicado labirinto que é a natureza. Uma natureza que, em sua estrutura metafísica, se apresenta diante do entendimento humano como objetiva e uniforme, dirige e coordena a atuação da experiência, mas não se mantém fixa e cujas leis compete ao homem conhecer, através de novos modos de ver ou observar ou mediante a mudança no “radius reflexus”, com o que o homem se olha e contempla a si mesmo.

Tal concepção de conhecimento se modela de acordo com o que se supõe ocorrer no ato da visão, mediante a qual se estabelece no entendimento humano uma verdadeira imagem do mundo, tal qual é em realidade, não como o dita a cada um sua própria razão. Dessas afirmações se depreende a consequência inevitável de uma teoria “especular” do conhecimento (Dewey, 1952 e Rorty 1987).

Apesar disso, somente um entendimento provido de meios e lançando mão dos instrumentos, constitui as condições de construção de um saber científico ou técnico capaz de funcionar como *instrumento de resgate ou de libertação do homem*. Não se trata, pois, de um tecnicismo neutro, ao contrário, a técnica é apresentada ao mesmo tempo como instrumento de libertação e de destruição. O domínio da natureza não significa apenas submetê-la ao serviço do homem, posto que requer também humildade e atenção; noção de domínio que, hoje em dia, possivelmente, deva ou possa ser traduzida pela idéia de controle e respeito para com a natureza.

Quando Bacon pensava numa nova lógica como instrumento a ser construído pelo homem para dominar a realidade e clarificar a experiência, certamente pensava em problemas que teriam profundas ressonâncias na futura construção da lógica do conhecimento científico. Combateu o ódio tradicional que opunha as faculdades empírica e racional. Desafiou as tentativas escolásticas e livrescas a derivar conhecimento dos primeiros princípios. Ao contrário, pensava, temos que criar conceitos e verdades num nível de generalidade mais baixo. A ciência deveria ser construída “from the bottom up”. Bacon não previu o valor e o alcance da especulação trabalhando com hipóteses ou a capacidade da articulação matemática, o que só posteriormente se aprendeu a utilizar bem, com a disponibilidade de sistemas de testes. Não lhe agradava nada ser considerado como indutivista. Não se dava por satisfeito com concluir na base da mera enumeração de particulares (como os lógicos o fazem) sem instância contraditória, pois resultava uma conclusão viciosa.

Bacon, embora filósofo do experimento, não encaixava bem com as simples dicotomias do indutivismo e dedutivismo. Buscava explorar a natureza; pois nenhum, nem o indutivo nem o dedutivo, poderiam ser desatendidos ou confundidos se os experimentos que procurava não respondessem à expectativa daqueles. Porque, embora um experimento com êxito seja mais agradável, um experimento não exitoso é, todavia,

muitas vezes mais instrutivo. Bacon sabia já do valor do ensino por refutação, intui que a nova ciência será uma aliança das duas habilidades, a experimental e a teórica. Observa que através deste caminho se poderia chegar ao casamento entre elas e concretizar a aspiração não realizada, mas já simbolizada pelo asno na façanha heróica de Prometeu. A “santa união” realizada, Bacon a prevê na simbologia da abelha relacionada com as aranhas e as formigas. Afinado com sua época extrai o seguinte ensinamento moral da vida destes insetos:

Os empíricos à maneira de formigas, se limitam a acumular e a consumir. Os racionais, como as aranhas, tiram de si mesmos a teia. A via intermediária, contudo, é a da abelha que obtém a matéria das flores do jardim e do campo, e que a transforma e elabora com sua própria capacidade. A maneira de proceder da verdadeira filosofia é similar, pois não se apóia unicamente ou fundamentalmente nas forças da mente e não se limita a conservar intata na memória a matéria procedente da história natural e dos experimentos mecânicos, mas a transforma e elabora no entendimento (1985, af. 95).

A citação nos indica que o caminho intermediário, remédio para uma separação e para um injustificado divórcio, é um matrimônio. Este não é uma simples adição. Requer o abandono das posições originárias e uma superação. As abelhas são algo decididamente novo com respeito às aranhas e às formigas. Diante disso, continua o aforismo, existem motivos para abrigar esperanças a partir de uma união mais estreita e mais correta destas duas faculdades (a experimental e a racional) do que tem acontecido até o presente. Neste contexto, cumpre observar também que “as abelhas não são absolutamente o símbolo de uma mente vazia ou de um recipiente, mas a capacidade que tem a mente de transformar e digerir os dados da experiência, ou seja, de ser *mente crítica*” (Rossi, 1990, p.103).

A aliança entre as faculdades experimental e racional tinha apenas começado quando Bacon escrevia tão profeticamente. Desde então continuam as interrogações com relação ao significado e importância da ciência. Em resumo, o que é então, hoje em dia, tão novo ou importante com relação à ciência? Ou, em outras palavras, que é o que é tão grande com respeito à ciência? A partir de algumas coisas bastante importantes

que podemos ver na ciência natural, Bacon, mais uma vez, poderia ajudar-nos na resposta. A ciência é a articulação entre aquelas duas faculdades que são a racional e a experimental. I. Hacking (1983) nos oferece uma importante contribuição neste sentido, ao reivindicar para a mencionada faculdade racional de Bacon a divisão em especulação e cálculo, afirmando que são habilidades diferentes. Se for assim, o grande e extraordinário com relação à ciência é que esta é uma colaboração entre diferentes categorias de pessoas: os especuladores, os calculadores e os experimentadores.

Colocando em colaboração a especulação, o cálculo e o experimento, três interesses humanos fundamentais, os enriquecemos, o que de outra maneira seria impossível. Com isso poderíamos ousar aproximar-nos também dos problemas das ciências sociais e humanas. Ali, certamente, se estão criando novos tipos de atividades humanas, junto às quais o resenhado até aqui poderia servir, talvez, como contribuição e sugestão. Pois me limito a crer que aos cientistas sociais, possivelmente não lhes falte experimento, nem careçam de cálculo, nem lhes falte quicá especulação. Mas, certamente falta aos cientistas sociais a articulação e a colaboração entre as três habilidades.

Este era precisamente o propósito e o espírito do programa da reforma do saber de Bacon: a articulação das capacidades e habilidades humanas em vista do domínio e da compreensão de todo o universo em benefício do bem-estar do homem. É isso que quis dizer quando afirmou não ser mais que o porta-voz articulado das forças desarticuladas de sua época.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACON, F. *The Works of Francis Bacon*. London: J. Spedding, R.L. Ellis and D.D. Heath, 1858ss., v. 8, (reimpressão anastática em Frommann Verlag, Stuttgart-Bad Cannstatt 1963).
- BACON, F. *Teoría del Cielo*. Trad. A.Elena e M.J.Pascual. Madrid: Tecnos, 1989.
- BACON, F. *La Gran Restauracion*. Trad. M.A.Granada. Madrid: Alianza, 1985.
- BACON, F. *The Philosophy of Francis Bacon*. Trad. B. Farrington. Liverpool: University of Liverpool Press, 1964.
- BACON, F. *El Avance del Saber*. Trad. M.L.Balseiro. Madrid: Alianza, 1988.
- DEWEY, J. *La Busca de la Certeza*. Trad. E. Ímaz. México: FCE, 1952.
- FARRINGTON, B. *Francis Bacon, filósofo de la Revolución Industrial*. Trad. R.R. de la Cuesta. Madrid: Ayuso, 1971.

- FARRINGTON, B. *The Philosophy of Francis Bacon*. Liverpool: University of Liverpool Press, 1965.
- HACKING, I. *Representing and Intervening*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- REES, G. Francis Bacon's semi-Paracelsian cosmology and the Great Instauration. *Ambix*, (22), 1975.
- REES, G. The Matter Theory: a unifying factor in Bacon's natural philosophy". *Ambix*, (24), 1977.
- REES, G. "Atomism and subtilty in Francis Bacon's philosophy". *Annals of Science*, (37), 1980.
- RORTY, R. *La Filosofía y el espejo de la Naturaleza*. Trad. J.F. Zulaica. Madrid: Cátedra/Teorema, 1987.
- ROSSI, P. *Francis Bacon: de la magia a la ciencia*. Madrid: Alianza, 1990.
- ROSSI, P. *Los filósofos y las máquinas 1400-1700*. Barcelona: Labor, 1970.
- ROSSI, P. *Las Arañas y las Hormigas*. Barcelona: Critica, 1990.
- ROSSI, P. *Aspetti della Rivoluzione Scientifica*. Torino: G. Einaudi, 1975.
- YATES, F.A. Bacon's magic. In: ROSSI, P. *Francis Bacon: de la magia a la ciencia*. Madrid: Alianza, 1990.
- YEO, R. An Idol of the Market-Place: Baconianism in Nineteenth Century Britain, *History of Science*, (23): 1985.
- ZILSEL, E. The Origins of William Gilbert's Scientific Method. *Journal of the History of Ideas*, (2):1-32, 1941.

DEWEY: A DEMOCRACIA SEM DESCANSO

Hélio Roque Hartmann*

RESUMO. O presente artigo visa a contextualizar e analisar as principais teses da filosofia política de John Dewey. Sustenta a tese de que a racionalidade pragmática transcende à mera razão instrumental ou técnica. O que implica a resignificação de conceitos como liberalismo, liberdade, igualdade, ciência, moral e educação.

Palavras-chave: democracia, liberalismo, liberdade, moral.

DEWEY: THE UNQUIET DEMOCRACY

ABSTRACT. This paper aims to analyse the essential theses of John Dewey's political philosophy. It supports the thesis that Dewey's pragmatic rationality transcends the mere instrumental or technical reason. It supposes the necessity of to resignify concepts such as democracy, liberalism, liberty, equality, science, ethics and education.

Key words: democracy, liberalism, liberty, ethics.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos recrudescceu o interesse e a preocupação pela democracia, por seus valores, pelos procedimentos para sua realização. Até há pouco os fracassos e rupturas, desgraçadamente típicos, de regimes democráticos na América Latina propiciaram diversos estudos sobre as condições que as originam, sobretudo de índole econômica e política.

Na atualidade, os anúncios e incícios de novos processos sociais orientados para a democracia no Sul e Leste europeus geram muitas

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

Correspondência para Hélio Roque Hartmann.

Data de recebimento: 18/09/95.

Data de aceite: 22/02/96.

análises sobre as condições concretas e possíveis alcances desses processos com respeito à democracia.

Também, desde uma ou outra vertente, têm adquirido novos impulsos os direitos humanos. As lesivas transgressões deles, cometidas por regimes militares em vários países latino-americanos, bem como por outros governos que ainda hoje estão propensos ao uso de mecanismos de legitimação que excluem e reprimem as maiorias sociais em diferentes partes do mundo, configuram aos *direitos humanos* como necessidade e condição ética impostergável. Inclusive em países com democracias “consolidadas”, há sujeitos sociais que lutam por uma melhor realização dos mesmos. Porque os “*mínimos de bem-estar*”, se é que algum dia se alcançam para todos e cada um, não indicam que a tarefa esteja cumprida. Enquanto mínimos, constituem um constante desafio para a imaginação e a ação. Ainda mais se se considera que atualmente os aludidos mínimos costumam colocar-se como *fins máximos* por parte das forças que dizem liderar e salvaguardar a democracia neste mundo.

Ao que parece, esta última crise tem desatado tormentas que não somente colocam em xeque uma ordem econômica internacional, mas que, além disso, tem quebrantado outrora sólidas ordenações sócio-políticas e ainda não se chegam a vislumbrar todas as suas conseqüências que também afetarão as democracias “consolidadas”.

Por diferentes razões, muitas das quais se baseiam nas conseqüências da crise apontada, há um empequenecimento da utopia. Existe também uma virada ao individualismo desde situações anímicas diversas modernas e pós-modernas. Este interesse, no final das contas, é constituído da gênese moderna da democracia. Então, a utopia era exuberante e talvez por isso foi difícil reconfigurá-la com inteligência, porque afirmar a necessidade da utopia implica menos rigidez e menos certezas em sua concepção. Se não for assim, virão novos dogmas e novos apóstolos, em demérito de um individualismo que é preciso preservar sim e fortalecer: o que se refere à autonomia e à originalidade.

Entre outras, são estas as inquietações que permeiam o sentido do título deste artigo e desde as quais me proponho analisar as críticas e propostas que Dewey, grande intérprete estadunidense do pensamento filosófico-social moderno, tem feito sobre a *democracia*. Seus estudos foram motivados em grande parte pelas coisas morais que afetavam o acontecer social e político de seu país. Mas, diferentemente dos clássicos da filosofia política grega do século IV a.C., Platão e Aristóteles, suas

críticas da democracia não o levam a rejeitá-la para superar a crise. Sua intenção é ampliar os horizontes de realização ética e procedimental da democracia.

Sustento como tese maior, neste trabalho, que *Dewey tem um sentido pragmático de democracia que transcende à mera razão técnica e instrumental*. Razão que interessa, sem dúvida, no seu esforço filosófico-político, mas que concebe sustentada e orientada em seu operar pelos indicativos éticos dos valores democráticos. Invalida assim aqueles juízos que mostram que o pragmatismo se esgota em sua lógica instrumental efficientista, porque para ele o sentido da racionalidade técnica não surge de um simples cálculo de custo-benefício, mas de um encargo moral substantivo¹ que caracteriza ou deve caracterizar o quefazer democrático. Somente assim, o procedimental adquire então um papel relevante neste quefazer ético-político.

1. Da democracia “consolidada” à democracia inquieta

La vera idea de democrazia, il significato della democrazia, deve continuamente essere riesplorata; deve continuamente essere scoperta e riscoperta, rifatta e riorganizzata, mentre le istituzioni politiche, economiche e sociali in cui essa si concreta devono essere rifatte e reorganizzate per andare incontro ai mutamenti che sopravvengono nello sviluppo di nuovo bisogni e di nuove risorse per soddisfare a questi bisogni.

John Dewey.

¹ Para Dewey, o homem não é um ser que somente conhece ou que deva sustentar que a ciência seja o único tipo válido de conhecimento, mas é também um ser que atua, uma criatura que tem desejos, esperanças, temores, hábitos e finalidades. O que corrobora textualmente quando diz: “para o homem comum o conhecimento mesmo tem importância pela influência que exerce sobre a necessidade que ele tem de fazer, enquanto lhe ajuda a esclarecer suas necessidades, a elaborar seus objetivos e a encontrar os meios para alcançá-los”. Em outras palavras, “junto aos fatos e aos princípios existem também valores e a filosofia se interessa principalmente por valores, pelos fins em vista dos quais o homem age. Dê-se-lhe o sistema de conhecimento mais extenso e exato e o homem se encontrará ainda com o problema de que fará com ele e que fará com o conhecimento que possui”. Cfr. Giulio Preti, *Problemi di Tutti*, 1950, pp.209-210.

O movimento filosófico, surgido durante a segunda metade do século XIX em centros intelectuais e universitários estadunidenses, contribuiu significativamente neste século para o desenvolvimento disciplinar da filosofia e incide em diversos campos do conhecimento: na jurisprudência, na psicologia social e na sociologia, na política e pedagogia, entre outros.

John Dewey (1859-1952) é, juntamente com Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) e George Mead (1863-1931) um representante destacado do pragmatismo. Entre estes filósofos é Dewey quem com maior atenção analisou os vínculos entre a moral, a democracia e a educação, sua maneira de definir a democracia como “um princípio educativo” e uma “moral” reflete a estreita relação que estabelece entre as mesmas.

Vários autores têm exposto os elementos sócio-culturais que configuram o contexto do pensamento pragmático². Algumas características distintivas desse pensamento podem ser apontadas, brevemente, como notas preliminares da filosofia política de Dewey.

A mobilidade das fronteiras estadunidenses e a conseqüente colonização de territórios durante o século XIX, que obriga os homens empenhados nessa empresa a empregar todos os seus conhecimentos e aptidões para a superação das difíceis condições de vida. Esses conhecimentos e aptidões, enquanto meios ou instrumentos de adaptação ativa, estavam íntima e vitalmente ligados a conseqüências, geralmente rápidas e decisivas que implicavam um meio hostil e inóspito. O controle e a transformação desse ambiente estava em grande parte animado por uma *fé na experiência humana* como via para a mudança.

Outra característica era a ductilidade da organização social, que determinou o caráter do mencionado processo, despegada dos tradicionalismos feudais e suas rígidas separações estamentais. Tal permeabilidade da organização social permitiu uma recriação institucional acorde com as necessidades sociais. Favorece, ao mesmo

² Veja-se C. Wright Mills *Sociologia y Pragmatismo*, 1968, especialmente, pp.37-59; Tiles, J.C. Dewey, 1988; Pérez de Tudela, J. *El Pragmatismo Americano*, 1988; Caws, C. (ed.) *Two Centuries of Philosophy in America*, 1980; Singer, M.G. (ed.) *American Philosophy*, 1985; Sleeper, R.W. *The Necessity of Pragmatism*, 1985; Murphy, J.P. *Pragmatism: from Peirce to Davidson*, 1990; Hochkeppel, W. “Pragmatismus” em *Handlexikon zur Wissenschaftstheorie*, 1989.

tempo, uma visão instrumental das leis, da administração e da política governamentais.

Tanto a colonização como a institucionalização, com essas características, iam unidas a uma estratificação social flexível, que *valorizava mais o homem por sua capacidade teórico-prática* que por suas origens familiares. A autoridade e o reconhecimento sociais estavam baseados nas suas ações, nos fatos e nas conseqüências, úteis ou não, que ocasionavam.

Neste processo social, ademais, se relativizaram quanto à sua importância e sua vigência, os princípios e práticas da herança histórica. Não houve, pois, categorias e ritos consagrados. Daqui que o pragmatismo se caracterize, acima de tudo, por sua preocupação com os problemas que confrontam os homens em sua atualidade antes que por produzir "racionalizações" dos pensamentos e modos de vida herdados.

Estes processos mencionados comportaram a escolha, não sem lutas e esforços, de uma forma de vida democrática. A democracia, concebida por Dewey como uma *forma de vida e um princípio educativo* (1950, p.59) se articula à necessária utilização da ciência e da tecnologia para transformar o meio natural-social, a fim, de fazê-lo mais cômodo para a existência e a realização de todos os indivíduos. Neste sentido, o pragmatismo estabelece uma estreita relação entre os valores e os fins da democracia e as atitudes e métodos do trabalho científico. As características apontadas mostram por que o pragmatismo desestima uma separação rígida entre juízos de valor e os juízos de fato ou de realidade.

Relacionemos ainda um último ingrediente sócio-histórico que concorre particularmente para configurar o caráter do pragmatismo de Dewey: as condições em que se desenvolve o sistema capitalista neste século e suas fortes repercussões sociais e políticas. As conseqüências do desenvolvimento de tal sistema nas sociedades modernas e industriais, especialmente a partir da crise de 1929-30, tinham acrescentado a trágica e congênita excisão do liberalismo entre os fins e os meios, os discursos e as práticas. *A democracia deve ser reinventada*; esta era, sem dúvida, uma incumbência moral (1965, pp.124-125).

De acordo com Wright Mills, a abordagem sistemática das questões sócio-políticas por parte de Dewey se inicia na década de vinte do presente século e recrudesce nos vinte anos seguintes, critério que compartilham outros autores e que é fácil de constatar por meio de uma revisão de sua produção bibliográfica (1968, p.529). Uma relação

detalhada da bibliografia deweyana se encontra em A. Granese (1981, pp.145-177).

Como filósofo social, e no tocante a seu objeto de estudo, pode dizer-se que Dewey foi um pensador mais afortunado que seus pares filosóficos. Sua longa vida cavalgada entre dois séculos, lhe permite ser testemunha de importantes acontecimentos históricos e dos efeitos arrebatadores e bruscos que se manifestam em diversas sociedades. Efeitos que se originam nas suas crenças e em suas práticas: a primeira Guerra Mundial, o triunfo e consolidação da Revolução Bolchevista, o surgimento e apogeu do Nacional-Socialismo, a Grande Depressão e o posterior protagonismo dos Estados Unidos como potência capitalista mundial, a segunda Grande Guerra deste século e o desencanto modernista pela ciência que cresce com os fungicidas radioativos das bombas atômicas lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki e, por último, subjacente como problema em todo este lapso de tempo, os desafios que enfrenta a democracia no pós-guerra, são estes esteios distintivos que orientam grande parte de suas análises relativas à democracia. As sucessivas crises, em suas diversas manifestações (econômicas, políticas, sociais, isto é, morais) requerem, para ele, uma revisão do quefazer filosófico.

Dewey tinha o hábito de apelar ao léxico do teatro para suas argumentações. De suas análises críticas e propositivas, em sua teoria da e para a democracia, posso dizer que a concebe como um drama contínuo, com inícios, meios, entreatos e finais abertos. Sob esta perspectiva, para Dewey, a tarefa filosófica abarca a análise crítica do argumento, da encenação ou contexto, dos atores sociais, de suas inter-relações (quanto à harmonia e criatividade referentes ao argumento) e de suas conseqüências. Além disso, sugere apenas as possíveis linhas desse fim burlador, pois não é mais que um continuar. Assim considera seu próprio quefazer, já que a partir da crítica busca oferecer hipóteses gerais e argumentações que contribuam, em sentido e estilo, à persecução da democracia com inteligência e paixão. Sua filosofia social e política é uma análise pragmática do drama da democracia que persegue uma obrigação moral (Dewey, 1965, pp.150-151).

2. A democracia como objeto, a crise como contexto e a crítica como método

Se a crise social já estava gravada no pensamento filosófico-social do século XIX, cujos emergentes contrapontos bem podem ser A. Comte e

K. Marx, Dewey³ se ajusta ao espírito desse pensamento e o prolonga no século XX por meio de suas análises sobre o estado da democracia liberal nas sociedades modernas. Se para outros pensadores o centro de atenção está dirigido às sociedades européias, por exemplo, para o filósofo americano o foco da atenção se encontrará na sociedade estadunidense.

É em *The Problems of Men*, de 1946, que inclui também alguns dos seus artigos publicados na década de trinta, onde o autor resume os pressupostos ou princípios modernistas, apontando a perda de credibilidade de tais princípios e confrontando-os com fatos empírico-históricos (1950, p.45 ss.).

Estes princípios incluem a suposição de que a expansão do comércio e das comunicações, como consequência do desenvolvimento industrial, científico e tecnológico, superaria o estranhamento e a hostilidade entre os povos. Para Dewey, as duas guerras mundiais e a corrida armamentista são provas concludentes do equívoco deste pressuposto.

A suposição de que o aumento sustentado da produtividade, pelos efeitos do desenvolvimento industrial, elevaria o nível de vida de todos os indivíduos, se esfuma com a crise dos 30, que acaba por abater o já cambaleante pressuposto.

Outro princípio é o de que a racionalidade e a liberdade se encontram indissolivelmente ligadas. O desenvolvimento do conhecimento e sua difusão permitiu abrigar fundadas esperanças de que “as instituições democráticas e o governo popular” se estenderiam a todos os países, consolidando os princípios da liberdade e igualdade. Para Dewey, a racionalidade, conforme fosse entendida, podia muito bem originar governos despóticos e imperialistas: o nazismo era, neste sentido, um bom exemplo. Além disso, a liberdade individual, como princípio formal, ocasionou consequências concretas (materiais e culturais), que prejudicaram não só o princípio da igualdade, mas também as liberdades de muitos indivíduos. Sob sua perspectiva de análise, nem o capitalismo

³ Ver, por exemplo, sua análise das classes sociais e seus comportamentos em épocas de crise em *Libertad y Cultura*, op. cit., pp.60-66; também seus reconhecimentos às contribuições de K. Marx, pp.77-78. Suas principais diferenças são quanto ao “monismo” causal e a “ditadura” do proletariado, encarnado então no governo de Stalin. L. Kolakowski, *La Filosofía del Positivismo*, 1984, pp.204-205, reconhece vínculos entre ambos; R. Bernstein, *Praxis y Acción*, 1979, pp.315-317, também explora as semelhanças e diferenças entre Dewey e Marx.

nem o comunismo oferecem, nos fatos, uma resolução satisfatória da problemática.

Também é pressuposto que o desenvolvimento “natural” dos homens e de suas inter-relações, sem ingerência “artificial” do Estado, permitiria mediante o desenvolvimento do conhecimento ilustrado, a paulatina decadência do poder político estatal. Deixando de lado as experiências de sistemas sócio-políticos apontados no item anterior, Dewey toma como referência direta as propostas do “*New Deal*” e do “*Welfare State*” de seu entorno social mais próximo para desestimar este postulado.

Por último, subjacente a quase todas as pressuposições precedentes, o princípio de “que os fins mais desejáveis deviam alcançar-se através de um complexo de forças, às quais, conjuntamente, se dava o nome de ‘Natureza’”. Na prática, o aludido princípio outorga confiança irrestrita à “Lei Natural” e, ao mesmo tempo, diminui a intervenção inteligente e responsável dos homens na formulação e alcance de tais fins. Em todo caso, sucessivas coisas negam validade ao princípio em questão. Para Dewey, estes e outros pressupostos que estamos recuperando de sua análise crítica requerem, como disse, sua reformulação ou substituição por outros que dêem conta das condições e possibilidades reais para *reconstruir a democracia*.

Mais que um juízo retrospectivo sobre os sistemas filosófico-sociais que geraram tais crenças e princípios em séculos anteriores, interessa essencialmente evidenciar seus *desajustes* no que se refere aos caracteres “espácio-temporais” que apresentam os processos sociais.

Nos primórdios de nosso século, M. Weber denuncia o pesado destino do homem na sociedade moderna, aprisionado por uma despersonalizada eficiência organizacional técnico-burocrática. Dewey, nesse espírito, junto com seu insistente chamamento para considerar a democracia como uma forma de vida integral, essencialmente moral, alerta sobre as trágicas conseqüências de uma democracia “enjaulada” em preceitos teóricos. Essa “teoria do enjaulamento”⁴ implica que,

⁴ A “teoria do enjaulamento”, em Dewey, refere-se à fratura teórico-prática (fins-meios) e, também, à fragmentação da moral. “O hábito, profundamente entrenchado e fortificado, de tratar os assuntos econômicos, a indústria, o comércio e os negócios como meros meios que não têm vinculação intrínseca com os fins ‘últimos’, que são de natureza moral, ilustra a teoria do enjaulamento e a perpetua na prática” (*Problemi di Tutti*, 1950, pp.38-39).

muitas vezes, esses preceitos estejam alheios (ou alienados) dos meios e procedimentos utilizados para uma suposta realização daqueles.

O divórcio entre a teoria e a prática, os fins e os meios, os juízos de valor e os juízos de fato, a moral e a ciência, o indivíduo e a sociedade, a liberdade individual e a planificação, gestão e controle sociais, a razão e a fé, constituem, na opinião de Dewey, alguns dos tantos dualismos que fragmentaram aos homens na vida cotidiana. Este “sinal dos tempos”, que também calibra suas críticas aos dualismos filosóficos, interessa aqui especialmente em termos político-sociais, já que está dirigido a desvelar os “efeitos perversos” de uma democracia atrofiada em seus princípios e em suas práticas.

A democracia encerrada nos velhos cânones do liberalismo econômico e social, marcadamente gerais e ambíguos para proporcionar sentido a seu processo em *sociedades complexas*, pode qualificar-se muito bem como uma democracia *reduzida e residual*.

Reduzida, porque ela se restringe a certos valores de significação equívoca e ao formalismo ritual de umas poucas práticas no âmbito político - práticas estas “que, naturalmente, estão longe de cobrir a inteira extensão da democracia”(Dewey, 1950, p.60). Idéias e procedimentos que num determinado contexto sócio-histórico contribuem à emancipação, neste século concorrem, ao contrário, a favorecer a dominação.

E é também uma democracia residual, porque o peso da “tradição” democrática dificulta uma análise desses princípios e dessas práticas, à luz das novas condições e necessidades que se apresentam em seu desenvolvimento. Recuperando a Jefferson, sustenta que a democracia é um *experimento*: seu diagnóstico dela lhe fez afirmar a necessidade de promover transformações substantivas e procedimentais à sua realização mais completa e efetiva.

3. Dos problemas do conhecimento ao conhecimento dos problemas

Dewey, por outro lado, não desestimou, certamente, como âmbito e como atividade próprios da filosofia as questões epistemológicas. Desde Peirce, o pragmatismo servirá para o tratamento de tais questões. Contudo, Dewey, em sua filosofia social e política, insiste na pertinência em produzir um “giro copernicano” no quefazer filosófico para superar o característico de sistemas anteriores: passar dos problemas do conhecimento ao conhecimento dos problemas. Pretende, com isso, uma

maior atenção de dita tarefa aos problemas concretos dos homens nos diferentes campos da atividade humana(1950, pp.22-26). A reconversão da filosofia, da ética e das ciências constitui um requisito e um meio para essa análise pragmática e essa obrigação moral que caracteriza a sua teoria da e para a democracia (1955, pp.61-64).

Dewey foi durante toda sua vida um liberal declarado (Wright Mills, 1968, pp.328 e 422 ss). Contudo, buscou sempre, através da crítica, questionar as características modélicas que configuraram a democracia liberal de velho cunho. É a partir daqui que, apoiado em suas críticas da mesma, lute por um “liberalismo radical” para, ao mesmo tempo, radicalizar a democracia. Este caráter peculiar reconhecido e recuperado por Habermas, entre outros, se expressa nele tanto nos aspectos axiológicos como procedimentais: seja em suas análises de uma democracia sustentada por um liberalismo reduzido e residual, seja em suas propostas para um liberalismo radical. Este devia ser tão radical quanto inteligente, para mudar um sistema sócio-econômico e cultural antes que para remediar as “más conseqüências de um pseudo-liberalismo” e de sua *democracia enjaulada*.

Desde sua concepção, a democracia é muito mais que um sistema político; é, sobretudo, uma forma de vida e um princípio educativo. Em suma, uma moral.

A *tarefa filosófica*, tal como a entende e projeta em outra de suas obras clássicas *A Reconstrução da Filosofia*, implica dedicar-se à análise da coisa, de suas causas, de seus problemas, de suas interrogações e das condições que podem favorecer a superação da aludida coisa. E então, e sempre, entendê-la como uma atitude vigilante e uma atividade criativa, proporcionadora de hipóteses e programas gerais propositivos para a ação no processo democrático(1955, pp.36-37). Para ele, por isso, consoante nossa interpretação, tanto a filosofia como a ética têm que reconverter-se em *teorias práticas*, como a filosofia da educação, por exemplo.

A crise de seu ambiente e de sua época lhe fez suspeitar de uma “forma de vida americana” (em sentido estrito, estadunidense) como exemplo do que deve ser uma sociedade moderna e democrática. Sem sabê-lo, talvez, se adiantou assim, desqualificando-o, ao ensejo de T. Parsons de atribuir aos Estados Unidos a expressão arquetípica deste tipo de sociedade(1950, pp.45-47). Nos primeiros anos após a segunda Guerra Mundial, suas interrogações, quase sempre com efeitos revulsivos em situações e crenças “dadas”, alertam sobre os prejuízos que ocasiona

conceber a democracia como herança que deixa uma espécie de “renda de que se pode viver”:

Da poco abbiamo assistito a un'attività rivolta a formare una coalizione armata delle forze democratiche per opporsi e resistere all'avanzata degli Stati fascisti, totalitari e autoritari. Non mi metto a discutere questo fatto, ma voglio fare alcune domande. Che cosa vogliamo dire quando affermiamo che noi, insieme a certe altre nazioni, siamo realmente democratici? Abbiamo forse già attuato i fini e gli scopi della democrazia sì che quello che ci resta da fare è di tener testa e di resistere all'invadenza degli Stati non democratici? Disgraziadamente abbiamo conosciuto la recente intolleranza razziale della Germania e dell'Italia. Ma siamo noi del tutto immuni da tale intolleranza, sì da poterci vantare di aver raggiunto una democrazia completa? Il modo con cui trattiamo i negri, l'antisemitismo, e la seria opposizione crescente (o almeno, che io temo crescente) agli immigrati stranieri entro i nostri confini, costituiscono, mi sembra, una risposta sufficiente alla domanda (1950, p.68).

A atualidade do pensamento deweyano e o valor de suas contribuições que, entre outros R. Rorty (1989, pp. 15-21) têm destacado, são inegáveis. Em primeiro lugar, porque centrou na democracia o objeto de sua filosofia social. Em segundo lugar, porque estabeleceu a necessidade de realizar as análises e proposições sobre ela a partir de uma dupla dimensão: substantiva e procedimental. Cabe lembrar que Dewey desconfiava tanto dos reducionismos idealistas como dos formalismos procedimentais. Quanto à dimensão substantiva, sem dar de ombros às dificuldades que apresenta o tratamento dos valores, observa que esta é de suma importância para a democracia; questão que sintetiza na seguinte reflexão:

Ni siquiera tenemos todavía un vocabulario común y aceptado para expresar el orden de los valores morales comprendidos en la realización de la democracia (1965, p.163).

Com referência à dimensão procedimental, ele considera suas certezas diante daqueles enfoques unilaterais que, por força da complexidade dos problemas que apresentam os valores, optem por estabelecer em determinados procedimentos os requisitos suficientes para regular as interações sociais, isto é, humanas. Este cuidado em prescindir do “subjetivo” esconde uma outra das falácias do dualismo; negar ou prescindir da existência dos motivos e preferências humanas nas interações sociais e, conseqüentemente, deduzir que a substantividade e a normatividade dessas interações deve ser objetiva, ou seja, procedimental.

Todavia, junto com as reservas apontadas, Dewey não deixa de reconhecer a *importância dos meios*. Os recursos e procedimentos que se adotam e se expressam nas interações dos homens com seu meio ambiente natural-social, determinam, segundo sua opinião, os caracteres e o alcance com que se realizam os fins nestas interações.

Recapitulando, pode-se dizer que a reconstrução da democracia implica, para a filosofia, sua própria reconstrução. As complexas condições das sociedades modernas obriga, diz Dewey, a “prestar considerável atenção crítica” a tais condições; muito distintas às que tinham respondido os sistemas filosóficos anteriores. A perda de atualidade destas, que alcança muitos dos pressupostos do “velho liberalismo”, indica a necessidade de ressignificar o conceito de democracia em seus aspectos substantivos e procedimentais. Para tais finalidades, e fiel ao pensamento pragmático, se coloca o exame dos princípios axiológicos do liberalismo, assim como das conseqüências que produzem suas formas de institucionalização e de prática. De suas análises, que consideraremos a seguir, conclui que o “velho liberalismo” padece de males congênitos: por um lado, *uma cisão* originária em seus fins e em seus meios (1950, p.166), por outro, um desconhecimento da *realidade histórica* e sua concomitante ignorância ou desinteresse pelas condições e necessidades cambiantes dos homens, em suas relações entre si e com a natureza.

4. O velho liberalismo - uma crítica de uma democracia reduzida e residual

*Os que controlam a subsistência de um homem,
controlam a sua vontade.*

A. Hamilton.

Para a elaboração de sua proposta, humanista e radical, analisa as origens doutrinárias - do ponto de vista axiológico - que constituem este vasto e complexo movimento que denomina "velho liberalismo"⁵. Este surge na Inglaterra "como movimento consciente e militante" de duas correntes principais de pensamento e ação. Uma delas, humanitária e filantrópica, integra contribuições: a) das idéias e ações de grupos filantrópicos pelos fins do século XVIII; b) da concepção rousseauiana, com suas destacadas influências na política e na literatura; e c) das lutas do movimento religioso de Wentley contra a escravidão e as condições de exploração que origina a nascente Revolução Industrial.

Todos estes tributos têm em comum a *revalorização do homem*, de seus sentimentos, de suas necessidades e de seus direitos inalienáveis. A segunda grande corrente se desenvolve nos processos que geram a revolução mencionada e Adam Smith é um dos seus mais cabais expoentes. Através de sua obra acham fundamento as denúncias contra as restrições jurídico-estatais que dificultam o livre exercício das liberdades individuais na indústria e no comércio. Esta segunda corrente, que recupera boa parte do ideário da revolução Whig dos fins do século XVII, transporta o "naturalismo" antropológico que caracteriza alguns afluentes da primeira, ao ambiente econômico.

Deste modo, e apoiando-se em pressupostos epistemológicos das ciências físico-naturais, Smith deduz que as leis que regem este âmbito são tão "naturais" como as próprias da natureza. Em virtude de tal homologação, segue-se que as tentativas estatais de intervenção na dinâmica econômica são artificiosas e subvertem seu caráter natural. O "laissez-faire" será a expressão arquetípica desta corrente. Apesar de compartilhar com a primeira tendência uma preocupação pelas liberdades e direitos, seu individualismo a todo custo, com maior vigência nas atividades econômicas, alimentam práticas e originam conseqüências bastante diferentes das que cabe esperar desse conjunto de idéias libertárias.

De fato, destaca Dewey, ambas as correntes nunca chegaram a uma consubstanciação plena, gerando esse corte axiológico e procedimental que oprime os processos democráticos nas sociedades modernas.

⁵ A complexidade conceitual do termo liberalismo a expõe N. Bobbio et al., no *Diccionario de Ciencias Sociales*, 1985. Também C. B. Mcpherson, *La Vida y los Tiempos de la Democracia Liberal*, 1987.

Os partidários da primeira corrente que, entre outros têm como melhor representante Jeremias Bentham, entendem geralmente que o Estado e suas instituições podem ser *meios ativos* para viabilizar o princípio de maior bem-estar para o maior número. Enquanto que os segundos, uma vez feitos os ajustes correspondentes para reduzir as jurisdições estatais no livre jogo da iniciativa e competitividade individuais, o Estado pouco ou nada tem a fazer para que se alcance tal bem-estar. Esta espécie de otimismo “naturalista” se articula também no século XIX com uma indiscriminada confiança na ciência e na técnica, tomando-as como fatores “per se” auto-suficientes para garantir a paz e o progresso.

Rousseau, ao contrário, por exemplo, sempre manifestou suas reservas com relação aos possíveis benefícios com que o homem pudesse deparar-se nessa concepção de progresso.

Os representantes da tendência humanitária ou filantrópica têm, a juízo de Dewey, um conceito mais amplo e mais flexível das liberdades individuais: mais amplo, no sentido de que as liberdades devem corresponder e expressar-se em diversos âmbitos da atividade humana. Mais flexível, em virtude de que as instituições sociais podem restringir algumas formas de exercício de tais liberdades se, dessa maneira, se assegurarem melhores condições para o bem-estar e a seguridade do conjunto dos indivíduos. Condições indispensáveis, reconhecerá em seguida Dewey, para um efetivo exercício da liberdade.

Os partidários da segunda corrente, pelo contrário, põem muito maior ênfase nas liberdades diretamente vinculadas com as atividades econômicas e, pelo contexto sócio-histórico em que se manifestaram, julgam incompatível o livre exercício das mesmas e a concorrência estatal. Embora seja certo que integram à sua concepção genérica de liberdade um conjunto de direitos não estritamente vinculados à sua preocupação essencial, tais como liberdade de pensamento, de culto, etc., estes são, em boa parte, complementares e subsidiários de dita preocupação.

Assim, por exemplo, a liberdade de pensamento e de indagação favorecem o desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico indispensável para as atividades industriais e comerciais. São precisamente os empresários destas atividades os que lideram social e politicamente esse movimento, e as conseqüências do exercício de suas liberdades individuais são, para Dewey, evidentes: um crescente poderio

econômico e sócio-cultural concentrado em poucas mãos, que *reduz de forma crescente o bem-estar e as liberdades do maior número de indivíduos*. Parafraseando a Alexander Hamilton, contemporâneo de Jefferson e secretário de Whashington, nosso autor mostra que “os que controlam a subsistência de um homem, controlam sua vontade”.

Isto é uma *dependência ilegítima*, assevera Dewey, e destaca com ironia, o paradoxo de que os que detêm este poderio são renuentes a todo esforço de “regimentação” estatal das atividades econômicas e, ao mesmo tempo, são partidários de uma regulamentação das atividades intelectuais e culturais em geral, quando estas podem atentar contra seus interesses(1950, p, 159). Em outras palavras, o exercício das liberdades individuais tais como as de expressão e indagação, constitutivas do bem comum, ficam condicionados pelos interesses e bens particulares de alguns poucos, que estes legitimam mediante as próprias liberdades individuais que coarctam aos demais. Para Dewey esse velho liberalismo, ao mesmo tempo que professa sua devoção ao princípio “da liberdade do indivíduo”, empreende a justificação ou legitimação de uma nova concentração de poder: o poder econômico açambarcado pelo capitalismo industrial e financeiro (p, 136).

Esse problema adquire maior significação se temos em conta que, para Dewey, a liberdade não é uma coisa “abstrata e metafísica”, mas supõe e demanda a liberdade “de fato”.

A tese de Dewey é que a variação das condições em que se originaram e significaram os princípios das liberdades individuais, requer uma nova delimitação dos direitos e deveres(1965, p.69). Como pode observar-se, consoante sua análise, a cisão do velho liberalismo apresenta seu caráter mais agudo na sua própria matriz axiológica: as liberdades individuais.

Por isso, para nosso autor, ampliar a democracia implica a articulação entre o econômico e o político; e se é verdade que a democracia política depende, em suas manifestações, de muitas outras forças, além da econômica e que existem os fatores políticos e legais que reacionam para configurar as demais coisas, mais verdade ainda é que as instituições políticas são um efeito, não uma causa(1965, p.169).

A velha fratura teórico-prática do liberalismo demandava, para superá-la, uma concepção radical que permitisse adotar, com decisão e firmeza, as medidas econômicas, políticas e culturais imprescindíveis para a configuração de um novo liberalismo *humanista e democrático*.

Sem ir mais longe nas críticas aos supostos da primeira corrente, Dewey cita a “vontade geral” rousseauiana e sua legitimidade conseqüente para “forçar” os homens a serem livres. Mas, sem dúvida, suas críticas mais acerbas se centram nas conseqüências nocivas de todo tipo que originam um liberalismo econômico equívoco. Destaca com ironia o paradoxo da recusa que manifestam seus partidários ante a intervenção estatal no âmbito econômico, que consideram exclusivo para o exercício das liberdades individuais, e o beneplácito por sua intervenção quando legitima o surgimento das “sociedades anônimas”. Contradição que leva implícita uma antecipada denúncia dos efeitos que em seguida originarão as grandes multinacionais.

Um outro de seus principais desacordos com esse utilitarismo viesado e de auto-alcance, se refere ao uso interessado deste do dualismo “o público e o privado”. Para Dewey, a ciência, expressão da inteligência organizada e cooperativa, opera em condições econômicas e sociais que desvirtuam aqueles propósitos de Bacon de emancipar os homens por meio do saber e do conhecimento da natureza como meio de controlar e usufruir suas forças e recursos. O uso do dualismo citado, por parte do poder econômico e seus agentes, envolve a um dos meios essenciais reconhecidos por Dewey para o desenvolvimento da proposta democrática: a *inteligência coletiva organizada*, apoiada na liberdade de individualidades cooperantes.

Tal dualismo tem como efeito a subtração dos conhecimentos e benefícios apontados por essa “inteligência organizada” à maioria dos indivíduos, destinatários legítimos do que fazer científico. Sua crítica ao mesmo é contundente:

Nella produzione e distribuzione dei beni non c'è un solo processo che non dipenda dall'utilizzazione di risultate che sono conseguenze del metodo dell'intelligenza collettiva e organica operante nella matematica, nella fisica e nella chimica. Parlando apertamente, è del tutto falso che i progressi che i sostenitori dell'attuale regime adducono per giustificare la continuazione siano dovuti alla semplice iniziativa e intrapresa individuale. L'iniziativa e intrapresa individuale ha sequestrato e si è appropriata i frutti dell'intelligenza collettiva e cooperativa: senza l'aiuto e il sostegno dell'intelligenza

organizzata sarebbe stata impotente, forse persino nelle attività mostratesi più forti nel campo sociale (1950, pp.145-146).

Sob esta ótica, Dewey propõe a reconversão da ciência, na sua construção e utilização, em íntima relação com a reconstrução filosófica e ética, pois todas elas concorrem às soluções dos problemas práticos e morais. A ciência não dá conta somente da racionalidade instrumental, mas também concorre para a racionalidade substantiva. Como dissemos anteriormente, ambas estão englobadas em Dewey na racionalidade pragmática. *Humanizar a ciência* supõe, ademais, apreender o conceito de utilidade em sua significação e em suas conseqüências sociais. Em nossa opinião, se os cientistas se desculparam dos usos “acidentais” a que se expõem seus conhecimentos, em pouco ou nada contribuem para o sentido da afirmação de que a ciência está ao serviço do homem.

Nesse sentido a ciência concorre pouco ou nada à configuração dos desejos e dos fins do quefazer humano. Neste espírito, precisamente, nosso autor sustenta a importância dos meios e, no final das contas, a necessidade de transcender o dualismo meio-fim. Victoria Camps (1986, p.65-66), em seu artigo “Más allá de los fines y de los medios: la pragmática de la política”, sustenta com relação a este dualismo:

[...] si la filosofía política es una disciplina normativa [...] que apunta necesariamente a unos valores o fines últimos, su objetivo ha de ser comprender esos valores, lo cual no significa sino hacer el esfuerzo de acercarse a los conflictos y equívocos implícitos en su realización. La libertad en sí no es nada si no se la cualifica, si no se tiene en cuenta quién es el que la defiende y de qué manera lo hace. En teoría, todos los fines últimos valen lo mismo, pero en la práctica se contradicen y se eliminan unos a otros. En suma, los fines y los medios no pueden ni deben concebirse por separado, porque se encuentran íntimamente imbricados hasta el punto de que resultaría más interesante y provechoso preguntarse, por escandaloso que parezca, no si el fin justifica los medios, sino si los medios justifican el fin.

Dessa retrospectiva histórica, Dewey recupera o sentido originário do individualismo, mas adequando-o às condições muito mais complexas das sociedades atuais, onde o controle e a orientação do uso dos meios de existência demanda um planejamento inteligente e cooperativo.

Por outro lado, essa concentração de poder e de saber que gera o individualismo que critica, também se irradia para âmbitos políticos e culturais. É o caso em que, por exemplo, a “opinião pública” e suas fontes ficam sujeitas aos interesses e controles do poder político. Certamente os promotores da democracia estadunidense não puderam prever que, além do poder político, surgiria um poder econômico interessado na configuração da aludida opinião, interesse crescente evidenciado por seu maior controle dos meios de comunicação. Para nosso autor, este problema é complexo, tanto em seus aspectos axiológicos como procedimentais. Dito kantianamente, Dewey estabelece como uma das condições para a democracia, a publicidade das opiniões individuais, quanto aos valores, necessidades e expectativas.

Atualmente, sabemos que os meios de comunicação atuam sobretudo para a produção em massa da opinião e menos para favorecer o desenvolvimento da opinião na massa social ou audiência. A questão da imprensa, rádio, da televisão etc., é uma questão de interesse fundamental para a reconstrução da democracia. Nesta linha, torna-se importante ressignificar coisas como a intervenção cooperativa na realidade, o princípio da igualdade, a relação entre liberdade e igualdade, o direito de propriedade entre outros.

Dewey, fundamentalmente, foi um crítico das “verdades estabelecidas” como preceitos rígidos e fechados. Daí sua crítica atroz à falta de sentido histórico do velho liberalismo que pode expor-nos a um falaz palavreado democrático, e sua intenção de expandir o espírito ou “temperamento científico” a todos os âmbitos do quefazer humano.

A democracia supõe a maior responsabilidade para o maior número de indivíduos. Era, e é, no final das contas, um auto-encargo pessoal e público, supõe uma integração intelectual e moral que articule e sustente todas as práticas econômicas, políticas, educacionais, culturais em geral. O liberalismo a-histórico e economicista originou *uma moral reticente e segmentada*, com fins e procedimentos distintos em diversos âmbitos da atividade humana. O caminho proposto por Dewey supõe um trânsito que não

esquive os conflitos nem tampouco que - erro dos velho liberalismo - convertamos a estes em princípios teóricos. Abordaremos isso a seguir.

4. Em direção a uma teoria para a democracia (conclusões)

Mencionei há pouco que Dewey coloca a necessidade de uma reformulação dos direitos e deveres em consequência dessa fratura teórico-prática do velho liberalismo. Fiel ao espírito pragmático, sustenta que os conceitos, as idéias, os princípios, que num contexto sócio-histórico foram úteis e necessários para lutar pela emancipação de uma ordem feudal, adquirem outra significação quando os expressa e utiliza um grupo como instrumento para manter o poder e as riquezas conquistadas. Hoje, este grupo, industriais e financistas, assenta sua legitimidade em caracteres similares a aqueles próprios de uma ordem social que consideraram ilegítima.

Nesta perspectiva, o problema de um liberalismo degenerado e falaz estriba, por um lado, no seu a-historicismo; este encontra seu sentido mais completo na asseveração de senso comum que não há maior (ou pior) cego que aquele que não quer ver. Esta nuopia histórica, por outro lado, se articula com o erro de buscar na transcrição teórica dos conflitos reais de uma época e circunstância, princípios que pretendem uma explicação e/ou solução universal definitiva dos mesmos.

Um bom exemplo desta distorção constitui o princípio de "precedência" das liberdades individuais sobre qualquer tentativa de controle das mesmas por alguma autoridade. O conflito liberdade e autoridade em sua origem liberal, expressava a luta pela emancipação do homem dos poderes feudais, apoiados numa autoridade material ou física e numa legitimidade sobrenatural ou divina. Esta antinomia mal solucionada conduziu, paradoxalmente, a *um novo feudalismo* (Dewey, 1957, pp.98-99). O erro teórico-filosófico consistiu em estabelecer como imanente e fixo o conflito entre o princípio de liberdade e o princípio de autoridade. A tese de Dewey a respeito é que tem que se estabelecer uma relação "orgânica" entre autoridade e liberdade. O verdadeiro problema é estabelecer que relação - antes que oposição irreduzível -, deve ser a que caracteriza uma democracia. *O verdadeiro problema consiste em reconhecer que tanto a autoridade como a liberdade configuram elementos constitutivos da natureza humana.*

Além disso, - e como a autoridade da ciência deriva e está fundada sobre a atividade coletiva, organizada cooperativamente -, segue-se que o "método democrático" também tem que recuperar as atitudes e procedimentos que qualificam o método científico. Em termos gerais, as conseqüências que derivam da livre atividade e finalidade neste campo são muito distintas das que origina a liberdade individual no campo econômico e, inclusive, no âmbito político. Ele concebe a política, no seu dever ser, idêntica, em sua natureza e função, à educação. Ambas devem cultivar hábitos de suspensão de juízos, de investigação, de busca de provas concludentes, de discussão antes que de prejuízo, de observação antes que de idealização convencional, de participação antes que de conformismo medíocre e indiferente. A política deve ser "a direção inteligente dos assuntos sociais"(1975, p.90).

Por isso, em épocas de crise (quando os estados "anômicos" de É. Durkheim, por exemplo) perdem efetividade, a violência e a inteligência adquirem um maior protagonismo; esta, especialmente, para enfrentar aqueles interessados na manutenção do "status quo". Em conseqüência, parece lógico e sensato cerrar esforços para constituir à *inteligência como método*.

As possibilidades da inteligência, conforme nosso autor, em sua configuração e expressão dependem das condições culturais (econômicas, políticas, morais) e, além disso, não se pode estabelecer "a priori" quem sim, ou não, pode fazer contribuições inteligentes à empresa comum da democracia em todos os seus âmbitos. Só a participação e a ponderação interindividuais podem dar conta, "a posteriori" das bondades das mesmas. Daí sua postura de que também é mister *ressignificar o conceito de liberdade*, com um sentido distinto ao derivado do individualismo econômico. Ainda mais: a tarefa deve estender-se ao próprio conceito de individualismo. Com relação a este, enuncia uma afirmação que, como em tantas ocasiões, calibra com sua ironia:

[...] una de las maldiciones principales de la civilización americana es el individualismo excesivo y la falta de individualismo es una de nuestras mayores fatalidades
(1957, p.91).

O primeiro se refere às condições econômicas e o segundo, relacionado com os temas anteriores, às questões intelectuais. Também

com o mesmo espírito, se pergunta como pode justificar-se que por meio do armamentismo e da violência essa civilização afirma que lute pela liberdade e a democracia dos povos.

O tipo de liberdade individual afirmado por um “pseudoliberalismo” demanda outra que seja geral, da qual todos *participem*. Dewey entende que a *liberdade* não é uma coisa abstrata ou metafísica, é um dom da natureza que se expressa diferencial e acabadamente em cada indivíduo (que permitiu a Aristóteles legitimar a relação entre amo-escravo). Afirma aforisticamente que a *liberdade é uma questão social*.

Neste sentido, a liberdade implica a participação de cada indivíduo no processo intersubjetivo da democracia como requisito inexcusável para a realização desta. É um direito e um dever de participação como igual e/ou a ser requerido a participar como igual nessa empresa. A mencionada afirmação encerra também a idéia de liberdade “como poder, poder efetivo de fazer certas coisas”. Para julgar a condição e exercício da liberdade em uma época e ambiente determinados, sustenta que é necessário indagar *o que as pessoas podem ou não podem fazer*.

Quanto à ação efetiva, o problema da liberdade se considera como uma exigência e uma luta por adquirir poder de alguns indivíduos frente a outros, interessados em conservar o poder que já possuem. O liberalismo econômico atual, degenerado e falaz, sói ter *consequências públicas* e o problema não se soluciona agregando o preceito: sempre que não se atente contra a liberdade de outros. Dewey conclui que dentro desse regime econômico deve distinguir-se entre os que lutam pelo respeito às liberdades individuais com o fim de manter seu poder (perpetuar o sistema), e os que lutam pelo igualamento das condições e exercitações do *poder de ação*. O autor toma claro partido: a luta legítima é aquela que persegue “relações eqüitativas, justas e humanas” entre os homens, as mulheres e as crianças.

Antes de ainda considerar, brevemente, suas propostas sobre a problemática da liberdade e da igualdade, convém expor a síntese do próprio Dewey de seu aforismo:

[...] la libertà è sempre una questione sociale, non individuale. Poiché le libertà possedute di fatto da ogni individuo dipendono della distribuzione dei poteri o libertà esistenti, e questa distribuzione è identica con i rapporti sociali in atto, legali e politici e, in modo

particolarmente importante nell'epoca presente, economici (1950, p.150).

Há, dentro e fora do liberalismo, posições que põem em xeque a compatibilidade entre *liberdade e igualdade*. A palavra de ordem do velho liberalismo político democrático foi que os homens “nascem livres e iguais”. Na verdade, argumenta Dewey, nunca esta palavra de ordem ignorou que não pudessem haver diferenças individuais. Seu autêntico sentido era destacar que as desigualdades políticas não se originam “naturalmente” por pertencer a um grupo étnico, econômico ou social determinado; elas se produzem pelas instituições sociais, por suas leis e seus costumes. Obviamente, nosso autor não compartilha a idéia de Aristóteles de que, por exemplo, o Estado, ao servir-se da escravidão trabalha em benefício da comunidade e dos mesmos escravos para sua realização “natural”. Pode dizer-se, resumidamente, que a tese que podemos extrair da análise sobre esta problemática consiste em que as instituições sociais e as leis devem estabelecer a igualdade de todos.

Das múltiplas vezes que caracteriza a democracia, escolhi a que mais me agrada para terminar esta análise introdutória da filosofia social e política deweyana. Nela tratei de demonstrar, documentadamente, a tese de que a racionalidade democrático-pragmática de Dewey transcende a mera racionalidade técnica ou instrumental, prisma restrito através do qual, comum e desavisadamente, é tomado Dewey e o pragmatismo em geral.

Concluo, pois, estas notas introdutórias com a seguinte citação:

[...] dopo tutto, la causa della democrazia è la causa morale della dignità e del valore dell'individuo. Attraverso il mutuo rispetto, la tolleranza reciproca, il dare e l'avere e l'assommare le esperienze costituiscono infine l'unico metodo con cui gli esseri umani possono riuscire a portare a termine questo esperimento in cui si è tutti impegnati e che, lo si voglia o no, è il più grande esperimento dell'umanità: quello di vivere insieme in modo che la vita di ciascuno sia giovevole nel senso più profondo della parola, giovevole all'individuo e utile alla costruzione dell'individualità altrui (1950, p.71).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSTEIN, R. *Praxis y Acción*. Trad. G.B. Reguera. Madri: Alianza, 1979.
- BOBBIO, N. *Diccionario de Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI, 1985.
- CAMPS, V. Más allá de los fines y los medios: la pragmática política. *Sistema*, (70):65-66, 1986.
- CAWS, C.(ed.) *Two Centuries of Philosophy in America*. [S.l.]: Brasil, Blackwell, 1980. (American Philosophical Quarterly).
- DEWEY, J. Trad. Giulio Preti. *Problemi di Tutti*, Milano: A. Mandadori, 1950.
- DEWEY, J. *Libertad y cultura*, México: UTEHA, 1965.
- DEWEY, J. *La Reconstrucción de la filosofía*. Buenos Aires: Aguilar, 1955.
- DEWEY, J. *La Educación hoy*. Buenos Aires: Losada, 1957.
- GRANESE, A. *Introduzione a Dewey*. Roma: Laterza, 1981.
- HOCHKEPPEL, V. Pragmatismus. In *Handlexikon zur Wissenschaftstheorie*. Munchen: Helmut Seiffert e G. Radnitsky, 1989.
- KOLAKOVSKI, L. *La Filosofía del positivismo*, Madri: Cátedra, 1984.
- MCPHERSON, C.B. *La vida y los Tiempos de la democracia liberal*. Madri: Alianza, 1987.
- MURPHY, J.P. *Pragmatism: from Peirce to Davidson*. Colorado: Vestview Press, 1990.
- PÉREZ de TUDELA, J. *El Pragmatismo Americano*, Madri: Cincel, 1988.
- RORTY, R. *La Filosofía y el espejo de la Naturaleza*. Madri: Cátedra, 1989.
- SINGER, M.G.(ed.) *American philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- SLEEPER, R.V. *The Necessity of pragmatism*. New Haven: Yale University Press, 1985.
- TILES, J.C. *Dewey*. New York: Routledge, 1988.
- VRIGHT MILLS, C. *Sociología y Pragmatismo*. Buenos Aires Siglo XX, 1968.

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE ESPAÇO EM CRIANÇAS NO ESTÁGIO PRÉ-OPERACIONAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Luzia Marta Bellini* e Bárbara P. Ferreira*

RESUMO. Este artigo relata um experimento feito com crianças entre 3 e 5 anos de idade, sobre a construção do conceito de espaço numa perspectiva psicogenética. Foram analisados desenhos espontâneos e desenhos feitos a partir de formas geométricas.

Palavras-chave: espaço perceptivo, epistemologia genética e relações topológicas.

SPACE CONCEPT CONSTRUCTION IN CHILDREN AT THE PREOPERACIONAL STAGE: AN EXPLORATORY STUDY

ABSTRACT. This article reports an experiment carried out with 3 to 5-year-old children about the construction of space concept from a psychogenetic perspective. Children's spontaneous drawing and those drawn from geometric figures were analyzed.

Key words: perceptible space, genetic epistemology and topological relationships.

INTRODUÇÃO

"...o homem primitivo fazia suas tarefas cotidianas - tais como pilotar sua canoa e atirar uma lança - seu espaço prático de todos os dias, em que ele se movimentava e agia, era exatamente o mesmo do sofisticado homem moderno. Mas o espaço de representação do primeiro - o espaço sujeito a seu pensamento reflexivo - era radicalmente diferente do espaço abstrato do homem instruído de hoje". Lovell, p. 81.

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

Correspondência para Luzia Marta Bellini.

Data de recebimento: 27/12/95.

Data de aceite: 28/02/96.

Para a epistemologia genética, todos os conceitos são produtos de uma psicogênese e de uma sociogênese. Ou seja, conceitos são constituições gradativas que o sujeito faz ao longo de sua história (psicogênese) num tempo e espaço sociais (sociogênese).

Segundo Lovell (1988), o conceito não é adquirido apenas por abstrações do real. É constituído pelos mecanismos de percepção-abstração- generalização à medida que o indivíduo age sobre o meio. A alavanca nesse percurso é o processo de equilíbrio/reequilíbrio, aqui desempenha papel fundamental a abstração reflexionante. Por exemplo, o bebê quando joga um objeto no chão e, em seguida, o procura, está associando as percepções visual, tátil e auditiva. Ele sente o objeto nas mãos, ele o lança e o vê cair e ouve o barulho da queda. Assim, o conceito, para a epistemologia genética, é fruto de uma trajetória onde as coordenações das ações da criança significam o enriquecimento gradual de seus mecanismos cognitivos.

Em relação à construção do conceito de espaço, cabe destacar que este é construído lentamente. Mais, essa construção não se dá por meio da relação direta entre o agir (experiência) e o pensar (abstrair); o sujeito que conhece atua sobre as coisas do mundo e as estrutura mentalmente. O papel do indivíduo é central para a epistemologia genética.

Para Piaget (1993), o conceito do espaço é construído desde os primeiros dias de idade da criança. Ela inicia a construção do conceito de espaço, através da sucção e percepção tátil, quando é alimentada no seio materno ou mamadeira. Mais tarde, aproximadamente, a partir dos 6 meses de idade, começa a distinguir o espaço do próprio corpo e o que está ao redor dela. E, por volta dos 8-9 meses a criança começa, então, a agir intencionalmente ou "inteligentemente", onde na ação, ela procura por determinados meios os fins e não mais como anteriormente através da repetição.

Nossa intenção foi realizar uma série de experimentações com crianças de 4-5 anos buscando vincular o estudo piagetiano sobre a construção do conceito de espaço com nossas observações de crianças pré-escolares. Trata-se, portanto, de um estudo exploratório sobre a constituição do conceito de espaço numa perspectiva piagetiana que procura atender um propósito de ampliar nosso conhecimento e aprimorar uma prática construtivista.

Neste artigo, relataremos unicamente a primeira de uma série de experimentações. Inspiramo-nos em Holloway (1982) para construir quatro experimentos:

- o primeiro, do qual vamos tratar aqui, constituiu-se da apresentação de uma série de cartões de figuras geométricas, algumas simples como o quadrado e o retângulo, outras, mais complexas como a estrela e a cruz ou assimétricas como trapézio, e uma quantidade de formas de caráter puramente topológico como superfícies irregulares perfuradas e anéis abertos entre outros para as crianças desenharem;
- no segundo, apresentamos objetos comuns às crianças como lápis, caneta, chave, apontador, para que elas descrevam suas propriedades, assim, procuramos observar os métodos de exploração tátil que empregam.;
- no terceiro experimento, que ainda será realizado, buscaremos compreender a relação de contorno, ou seja, das formas unidimensional e bidimensional propondo às crianças uma investigação sobre o problema de aprender a dar nós com barbante;
- e quanto ao quarto experimento, buscaremos compreender o espaço projetivo e de perspectiva apresentando às crianças palitos de fósforos para que representem postes de eletricidade, que formem uma linha reta ao longo de um caminho reto, seguindo, por exemplo, a borda de uma mesa.

Entre os experimentos citados, analisaremos ainda os desenhos de corpo humano, de casas, de animais, buscando, através dessas expressões, observar o movimento exploratório da criança e de sua percepção de proporção, ordem e continuidade.

Apresentamos, então, uma análise inicial de nosso primeiro experimento e nossas primeiras observações acerca da construção do conceito de espaço realizado com 11 crianças de 3 a 5 anos.

A CONSTRUÇÃO DOS DESENHOS ESPONTÂNEOS E AS FORMAS GEOMÉTRICAS

Iniciamos nosso trabalho observando o fazer dos desenhos espontâneos como o de figuras humanas, de animais, de “robôs”, e o desenho das formas geométricas das crianças.

Entendendo que, como afirmam Piaget/Inhelder (1993), o “espaço gráfico” é uma das formas do espaço representativo, buscamos analisar como as crianças representam as proporções nesses desenhos. Piaget fala de relações topológicas, isto é, de relações que exprimem relações elementares na evolução do espaço. Quando falamos em espaço, é

preciso distinguir espaço perceptivo de espaço representativo. O espaço perceptivo é construído por uma sucessão das relações topológicas anteriores às relações projetivas e métricas até chegar a “relações de conjunto ligadas ao deslocamento dos objetos, uns relativamente aos outros”. (Piaget/ Inhelder, (1993, p.60).

As relações topológicas, um ramo da matemática bastante recente¹, tratam de relações de:

- 1) *vizinhança*, a mais elementar relação de espaço e que intervém em todo desenho infantil. Vemos a relação de vizinhança quando as crianças desenham os dedos ligados aos braços;
- 2) *separação* é uma relação que intervém à medida que os elementos vão sendo distinguidos uns dos outros. É quando vemos a cabeça separada do tronco pelo pescoço etc.;
- 3) *ordem*, que constitui a síntese das relações de vizinhança e separação. Por exemplo, são as relações de esquerda e de direita, em cima e embaixo. É nesse sentido que vemos o chão embaixo, o telhado em cima da casa, o “rabinho” atrás e as orelhas na cabeça etc.;
- 4) *envolvimento*, como por exemplo, as crianças colocam o teto envolvendo a casa, ou os olhos dentro do contorno do rosto;
- 5) *continuidade e descontinuidade*, como, por exemplo, um chapéu em cima de uma cabeça, uma árvore com suas “frutinhas” em torno da copa etc.

Em nosso trabalho, num primeiro momento, pedimos às crianças que fizessem desenhos. Todo o grupo de 11 crianças fez, numa sessão única, os desenhos. Não fornecemos modelos e elas desenharam figuras humanas, “robôs”, casas, “meninos”, “fusca” entre outros.

Num segundo momento, apresentamos às crianças, individualmente, cartões com figuras com certas relações

¹ No livro *A representação do espaço na criança* de Jean Piaget e Bärbel Inhelder, os autores apresentam uma discussão sobre as relações topológicas presentes na construção do espaço perceptivo na criança. É interessante anotar que a topologia é uma concepção moderna na matemática, todavia na construção genética do espaço os elementos geométricos são construídos a partir das relações topológicas elementares. Diz Piaget e Inhelder: “Tal inversão da ordem genética perceptiva não teria tido nada de absurdo, pois a ciência geométrica seguiu esse caminho: os elementos de Euclides apoiam-se na geometria métrica e nas semelhanças, a geometria projetiva só tomou corpo nos séculos XVII (Desargues), XVIII (Monge) e XIX (Poncelet), ao passo que a *Analysis situs* ou topologia é uma concepção moderna”. p.61

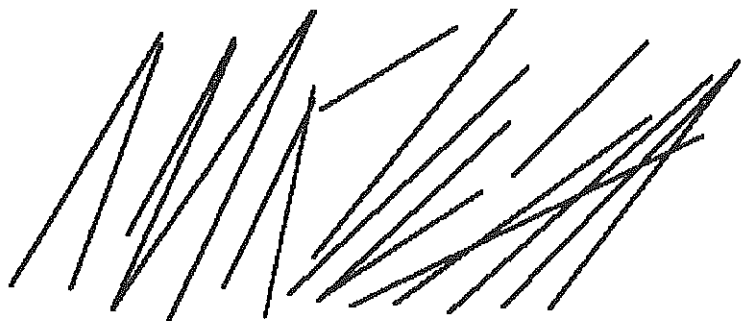
topológicas, simples formas euclidianas e outros cartões, que combinavam duas espécies de relações (enlaçamento total ou parcial das formas euclidianas) para elas copiarem. Por exemplo: uma grande figura fechada irregular de 4-5cm de comprimento que comporta, ao exterior, um pequeno círculo de 2-3mm de diâmetro, próximo de seu limite; um quadrado; dois círculos separados de 3cm de diâmetro, separados por 1cm de intervalo; dois círculos interferindo entre si etc. (Ver Piaget/ Inhelder, 1993, p.69).

Esse experimento foi realizado uma vez com cada criança, isto é, em sessões únicas. Nosso objetivo foi observar os estágios em que as crianças estão, uma vez que já ultrapassaram o nível das simples garatujas. Procuramos investigar como estavam se dando as relações espaciais topológicas de vizinhança, de separação, de ordem, de circunscrição, de continuidade e descontinuidade.

Piaget caracteriza três grandes estágios do nível do desenho infantil após o nível da simples garatuja. Esses foram estudados por Luquet² e denominados de *incapacidade sintética*, que têm início na construção das relações topológicas, sem conseguir dominá-las quando se trata de figuras complexas, de *realismo intelectual*, onde a criança possui uma estrutura gráfica particular que exprime um espaço representativo, cujo nível intuitivo é de caráter puramente topológico, e o *realismo visual*, onde a criança já consegue uma estrutura gráfica abordando as relações projetivas e euclidianas, mas compõe sistemas construídos solidariamente apoiando-se um no outro.

Duas de nossas crianças, uma com 3 anos, 11 meses e 20 dias e outra com 3 anos, 08 meses e 26 dias, representaram “meninos” e o corpo humano de maneira bastante peculiar. A primeira, por uma série de riscos irregulares aos quais denominou “os meninos jogando a pipa mais grande” como reproduzimos neste desenho:

² Trata-se de um autor que Piaget toma como referencial para suas pesquisas sobre representação espacial das crianças. Uma das obras de Luquet citada por Piaget é “Le dessin enfantin” no livro *A representação do espaço na criança*.

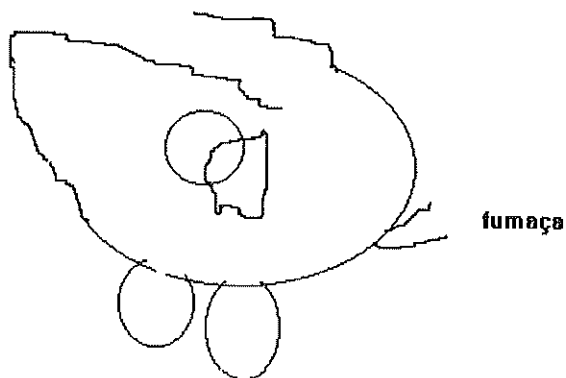


A segunda, desenhou uma cabeça (uma “bola”) com dois riscos (pernas) saindo dela. Reproduzimos aqui o desenho de Aug.:



Essa fase corresponde ao estágio I que traduz uma representação que negligencia as relações de proporções e de distâncias, ou seja, as relações euclidianas.

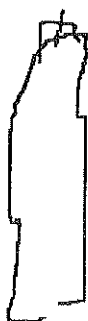
No segundo estágio, a criança apresenta um tipo específico de desenho, ela não desenha o que vê, mas “tudo o que está ali”. Tem um maior domínio das relações topológicas elementares em todas as situações. As relações projetivas e euclidianas começam a ser construídas, mas ainda são representadas com um caráter topológico onde não se tem a estrutura total das relações de perspectivas e distâncias. Por isso, vemos desenhos com “achatamentos” e, com referência às relações euclidianas, começam a aparecer as retas, ângulos, círculos e outras formas geométricas simples. Por exemplo, o desenho de um fusca que Cai., com 4 anos e 9 dias fez ou, então, a árvore com frutinhas na copa de Ali., com 4 anos e 20 dias, ou, ainda, um “robô grande” desenhado por Rod., com 3 anos, 10 meses e 14 dias. Vejamos o “desenho” de Cai.:



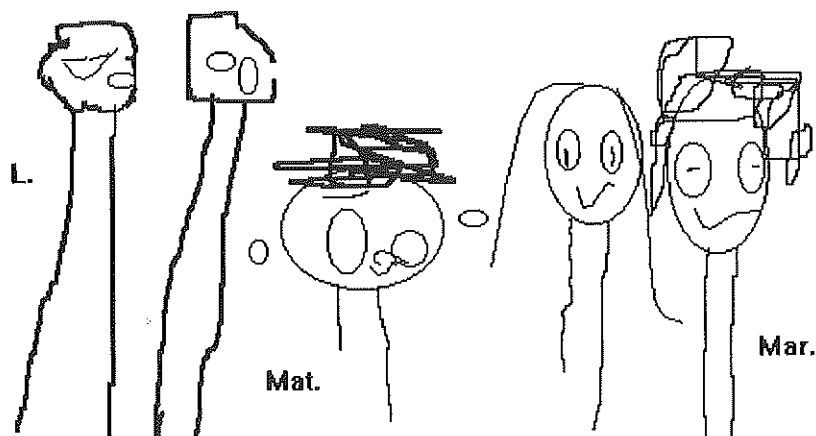
O desenho de Ali, nos sugere uma relação de circunscrição; trata-se de uma árvore com frutinhas:



O “robô” de Rod. ficou assim:



Desta forma, apesar de as relações projetivas e euclidianas começarem a aparecer, as características dos desenhos continuam sendo, principalmente, de caráter topológico, ou seja, apresentam as relações de vizinhança, separação, ordem, circunscrição, continuidade e descontinuidade. Com relação ao desenho do corpo humano, podemos perceber a construção dessas relações, através dos desenhos de três crianças da turma, Luc., com 3 anos, 9 meses e 24 dias, Mar., com 3 anos, 10 meses e 13 dias e Mat., com 4 anos, 1 mês e 23 dias.



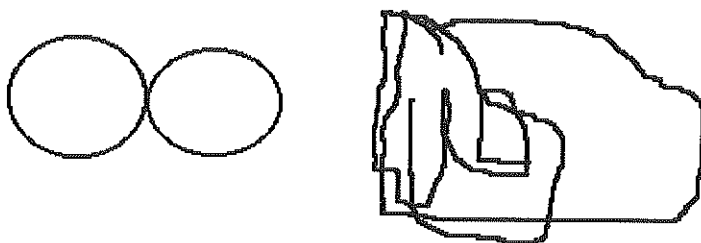
Após o trabalho com os desenhos espontâneos, apresentamos às crianças, individualmente, vários cartões com figuras geométricas onde buscamos observar qual o nível de suas representações espaciais. Salientamos aqui que há uma grande diferença entre as percepções das formas geométricas e suas representações. As formas geométricas necessitam das abstrações das formas e das relações topológicas de vizinhança, separação, ordem, circunscrição etc, enquanto as percepções fazem parte da construção do indivíduo desde seus primeiros momentos da vida.

Piaget fala em quatro estágios de desenvolvimento: o estágio 0, onde temos simples movimentos ritmados, ou seja, não há intenção de desenho, há pura garatuja; o estágio 1, aparecem as primeiras diferenciações, após o início das curvas fechadas. Neste estágio, as crianças já desenhavam com intencionalidade, mas não têm ainda a diferenciação das retas e curvas. O estágio 2, apresenta a diferenciação das formas euclidianas, as retas e os ângulos são marcados mas não se leva em

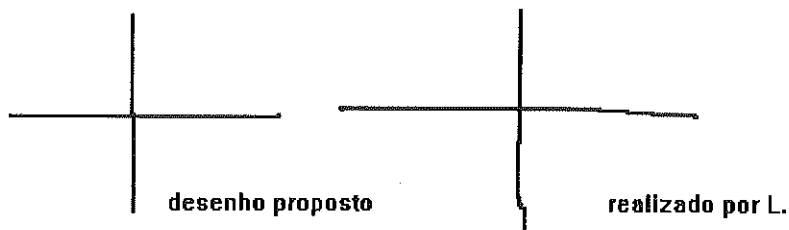
conta seus números. No estágio 3, a criança apresenta movimentos que podem ser considerados operatórios.

Durante o primeiro estágio (estágio 0), a criança só apresenta as simples garatujas, ou seja, ainda não consegue constituir uma figura mesmo que o experimentador a auxilie. No segundo estágio (estágio 1), já tem maior controle das ações, a criança começa a apresentar desenhos distintos e inicia a representação de figuras abertas e fechadas (seleção feita pelas crianças) onde já tenta desenhar um círculo que sai junto com outros círculos sem separação e abertos.

Aug., com 3 anos, 9 meses e 1 dia, copiou os dois círculos da seguinte maneira:



O desenho da cruz linear em oposição às outras formas geométricas também foi interessante. Luc., com 4 anos, 3 meses e 20 dias teve uma percepção muito próxima do desenho proposto:



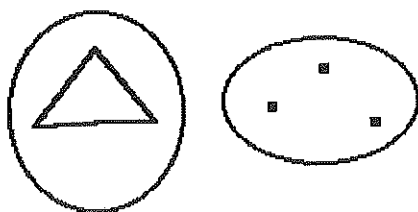
O terceiro estágio (estágio 2) é caracterizado pela diferenciação das formas geométricas, no nível de transição que marca o início desse estágio. Aqui, a criança apresenta uma diferenciação progressiva dos ângulos e das retas, como podemos observar, através dos desenhos de Mat., 4 anos, 1 mês e 24 dias, e Hen., 3 anos, 11 meses e 25 dias, quando desenharam os modelos apresentados. Neste estágio, as relações

topológicas de vizinhança, ordem, circunscrição, envolvimento, continuidade, descontinuidade já estão mais trabalhadas.

Vejamos a “cópia” do triângulo de Hen.:



Ou como Mat. “desenha” a circunferência com um triângulo observando os três lados do triângulo com três pontos:



Como vemos, ele não é capaz de desenhar o triângulo, mas tem a percepção dos “lados” e “ângulos” quando coloca os três pontos.

Em nossos experimentos iniciais vemos que as relações espaciais vão de um movimento mais simples como *em cima, embaixo, lado da “mão direita”, lado da “mão esquerda”, à frente, atrás* para relações um pouco mais complexas. As relações topológicas são mais gerais onde não há ângulos, área, ponto, linha etc., porém, esses são os primeiros conceitos de espaço que a criança constrói. Uma criança de 3 anos representa seu corpo com uma cabeça e dois longos traços, que são ao mesmo tempo o corpo, os braços e as pernas. Com 4 anos e 6 meses, essa representação se modifica e o corpo passa a ter mãos e pernas. Com 5 anos, o desenho do corpo tem cabeça, olhos, boca, mãos, pernas numa determinada proporção. A partir dos 6 anos de idade, os conceitos topológicos passam a dar lugar, lentamente, aos conceitos euclidianos e projetivos e o desenho do corpo assume novas dimensões. Se, com 4 anos, nosso Hen, percebe os três “pontos” do triângulo, mais tarde compreenderá o objeto triângulo com seus três lados e ângulos.

CONCLUSÕES

Nosso primeiro estudo exploratório sobre a construção de espaço com as crianças foi valioso, ainda que tenha limites dado o seu caráter de iniciação científica. Nele pudemos observar que:

- 1º) as crianças vão gradativamente estruturando o mundo. Isso desempenha um papel estruturante em relação à cognição. Desde pequenas abstraem, representam, no entanto, essa representação também muda. Não existe um movimento único num sentido linear que vai do concreto à abstração. Há uma longa jornada na construção dos conceitos, mas todos dependem da ação das crianças sobre seu “mundo”;
- 2º) as crianças apresentam atividades diferentes e de formas diversas. Por exemplo, uma desenha um “robô”, outra, uma menina, outra ainda, um “fusca”, porém, pelas relações topológicas podemos compreender como estão estruturando e representando o espaço que as circunda;
- 3º) esse trabalho pode ser importante para nossa compreensão da cognição da criança; queremos dizer que esse conhecimento pode-nos ser útil, futuramente, como atividade psicopedagógica, para não só compreender como as crianças representam, por exemplo, o espaço, mas se existem lacunas no processo de conceituação espacial;
- 4º) a epistemologia genética é, seguramente, uma fonte para estudos sobre o fazer das crianças. Em nossa pesquisa, temos a intenção de buscar nos estudos de Piaget o “élan”, a inspiração para compreender mais e melhor a vida das crianças;
- 5º) os trabalhos deste gênero são importantes para professores e psicopedagogos por evidenciar que as crianças formulam hipóteses, no caso, sobre construção de espaço, independente de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HOLLOWAY, G.E.T. *Concepción del espacio en el niño según Piaget*. Buenos Aires: Paidós, 1982.
- LOVELL, K. *O desenvolvimento dos conceitos matemáticos e científicos na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE DINHEIRO NO SÉCULO XVII PORTUGUÊS

Sezinando Luiz Menezes *

RESUMO. Os textos produzidos em Portugal, no século XVII, são muito interessantes para quem, como nós, pretende refletir sobre o novo papel que o dinheiro assumiu no início dos tempos modernos. Principalmente porque essa transformação ocorrida com o dinheiro não é apreendida da mesma maneira pelos sujeitos do processo social. O novo papel social do dinheiro, cujo movimento passa a ser o motor da sociedade, provoca tal perplexidade que alguns autores atribuem as transformações sociais, que os próprios homens estão produzindo, ao "poder mágico" do ouro que, segundo o autor da *Arte de Furtar* (séc. XVII), "*de gente vil faz fidalgos, porque aonde luz o oiro não há vileza*". Generalizando, podemos afirmar que alguns homens vêem o dinheiro de uma forma negativa, como um mal a ser combatido. No entanto, como são os homens os responsáveis, de fato, pelas transformações sociais, outros autores podem ver o dinheiro como uma criação humana. Para estes, a existência do dinheiro é determinada pelas necessidades humanas e, nesse sentido, sua circulação é natural e essencial.

Palavras-chave: Portugal, dinheiro, riqueza, transformação social.

CONSIDERATIONS ABOUT THE CONCEPTS OF MONEY IN 17TH CENTURY PORTUGAL

ABSTRACT. Texts written in Portugal, during the 17th century, are very important for experts intending to reflect on the new role money undertakes in modern history, since this transformation of money is not perceived in the same way by all subjects of the social process. The new social role of money whose movement becomes society's leitmotif causes such perplexity that some authors attribute the social transformations men are producing to the "magic power" of

* 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: 09/11/95.

Data de aceite: 29/02/96.

money, according to the author of *A arte de furtar* (17th century), "*de gente vil faz fidalgos, porque aonde luz o oiro não há vileza*". According to some money is something negative that should be destroyed. Nevertheless, as men are indeed responsible for social transformations, other authors regard money as a human production. For the latter, the existence of money is determined by human necessity and, therefore, its circulation is natural and essential.

Key words: Portugal, money, wealth, social transformation.

Através da análise de textos produzidos em Portugal no início dos tempos modernos procuraremos, neste trabalho, mostrar o novo papel social que o dinheiro assume nesse período e a forma como esta transformação é apreendida pelos sujeitos deste processo.

O grande afluxo de ouro ocorrido na Europa a partir dos grandes descobrimentos contribui para a dissolução dos antigos laços sociais, para a mercantilização das relações humanas. Na Península Ibérica o impacto deste afluxo é agudo e rápido. O novo papel social do dinheiro, cujo movimento passa a ser o motor da sociedade, provoca tal perplexidade nos homens que alguns destes passam a atribuir as transformações sociais, que os próprios homens estão produzindo, ao "poder mágico" do ouro "*que de gente vil faz fidalgos, porque aonde luz o oiro não há vileza*" (Anônimo-Séc.XVII, 1978:31). No entanto, como são os homens os responsáveis, de fato, pelas transformações sociais, muitos deles não se mostram perplexos com a existência do dinheiro. Ao contrário, eles o concebem de forma natural. Cervantes, com sua habilidade humorística, capta de forma magistral o papel dos homens neste processo.

Em suas andanças, D. Quixote chega a uma "venda". O "vendeiro" pergunta-lhe se trazia dinheiro. D. Quixote responde negativamente, afirmando que nunca havia lido nos romances de cavalaria que dinheiro fosse necessário aos cavaleiros. Em resposta, o vendeiro, rápida e incisivamente, afirma que D. Quixote se enganara, pois se, "*nas histórias se não achasse tal menção, [era] por terem entendido os autores delas não ser necessário especificar uma coisa tão clara e indispensável como eram o dinheiro e camisas lavadas*". E diz mais, "*os passados cavaleiros sempre tiveram por bom acerto que os seus escudeiros fossem prevenidos de dinheiro e outras coisas necessárias*" (Cervantes, 1981:37, grifos meus).

Assim, enquanto D. Quixote, contaminado pela concepção social presente nas novelas de cavalaria mostra-se atônito diante da necessidade do dinheiro, o vendeiro é que se mostra perplexo com a insanidade do cavaleiro, que acredita ser o dinheiro desnecessário.

Ainda no prefácio da *História de Gil Blas de Santillana* (Séc.XVIII), um personagem depara-se com uma pedra com a seguinte inscrição: "*Aqui jaz encerrada a alma do licenciado Pedro Garcia*" (Le Sage, 1990:11). Intrigado o personagem põe-se a cavar e... encontra uma bolsa com cem ducados.

A circulação monetária passara a ser algo tão natural - e por conseguinte essencial - que apenas alguém alienado, como D.Quixote, precisava ser lembrado por um vendeiro da necessidade do dinheiro naqueles tempos, e não é por acaso que seja o vendeiro a lembrá-lo. Enfim, como mostra Le Sage o dinheiro passa a ser a "alma" da nova sociedade.

Nestas circunstâncias, aqueles que se opõem às transformações sociais tendem a ver o dinheiro de uma forma negativa, pois, como já afirmamos, tendem a atribuir ao poder do dinheiro a subversão que os próprios homens estão a produzir. Entretanto alguns autores não vêem o dinheiro como um bem, nem como um mal, mas simplesmente como uma criação necessária dos homens. Neste texto procuraremos abordar essas duas formas de se conceber o dinheiro. Nosso interesse incide mais sobre os autores que, por conceberam o dinheiro como criação humana, permitem uma maior compreensão do papel que este desempenha no processo social. Por isso trataremos de forma breve os autores que vêem o dinheiro de forma fetichizada, detendo-nos mais na análise dos textos do Padre Antonio Vieira. Este jesuíta não concebe o dinheiro de forma negativa, nem atribui a ele o poder de transformar a sociedade.

A concepção negativa do dinheiro pode ser observada, por exemplo, em Fr. Heitor Pinto.

Vejo a cubiça entrada no mais intimo do coração dos homes, muytos dos quaes se prezã mais da vaidade de ricos, que da dignidade de christãos. Vão buscar riquezas ao cabo do mundo, & por amor de christo não dão um passo. Acham outras estrellas, outros mundos novos: não há mares tam immensos que não naveguem, não há lugares tam escondidos, que não descubram. Por grandes desejos que tenham da vida, maiores os tem do dinheyro, poyla auenturam por elle. Confessam claramente, que não são tam amigos da vida, que sem riqueza a queiram possuir; & sem virtude de si. Anda a virtude tam mal avaliada em sua opinião, que qualquer riqueza tem em mais: & fazem da pobreza como da peste. (Apud Magalhães, 1967:107)

Conforme podemos observar, para o autor o dinheiro move a sociedade; em busca dele, os homens tornaram os oceanos pequenos e descobriram outros mundos. Contrapondo "*cubiça*" a "*virtude*"; dinheiro a "*dignidade cristã*" e a "*honra*", Frei Heitor Pinto condena o dinheiro. Ora, tais valores (honra e virtude) pertencem a uma sociedade cujos laços sociais estão embasados nas relações pessoais. Sua crítica corresponde, portanto, a uma condenação do poder destrutivo do dinheiro sobre a sociedade feudal.

Da mesma perspectiva Fr. Amador Arrais alerta para o perigo do dinheiro, pois em busca de riquezas o homem "*jura em falso*", transforma-se em usurário e vende "*por mais do preço justo*" (Apud Magalhães, 1967:107). Ou seja, este autor também condena o dinheiro porque este subverte os antigos valores.

Na *Arte de Furtar* (século XVII), o autor, de forma profundamente irônica, não deixou de discutir a questão. Nesta obra, o autor representa uma visão fetichizada do dinheiro, segundo a qual se atribui à moeda poderes milagrosos.

Em uma coisa se parece muito o conselho com o dinheiro e é que ambos são muito milagrosos. Três milagres muito grandes achou um discreto no dinheiro, não há quem os não experimente e por serem muito ordinários ninguém faz memória deles: primeiro, que nunca ninguém se queixou do dinheiro que lhe pegasse doença; segundo, que nunca ninguém teve nojo dele; terceiro, que nunca cheirou mal. Digo que nunca ninguém se queixou dele que lhe pegasse doença, porque andando por mãos de quantos leprosos, sarnosos, morbo-gálicos e empestados há no mundo e passando delas para as mãos do mais mimoso fidalgo e da mais delicada donzela, nenhuma doença sabemos que lhes pegasse, mais que fome de lhes darem mais. Onde colho que não é bom o dinheiro para pão, que se fora pão, nunca houvera de matar a fome. Digo mais que nunca ninguém teve nojo do dinheiro, porque o recolhem em bolsas de âmbar e seda, o guardam no seio e até na boca o metem, sem terem asco dele, nem se lembrarem que tem andado por mãos de regateiras ramelosas e de lacaios rabujentos e de negros rapozinhos. E digo,

finalmente, que nunca cheirou mal a ninguém, porque bem pode ele sair da mais imunda cloaca, respira nele benjoin de boninas. Ainda que venha entre enxofre, há-lhes de cheirar a âmbar, algábia e almíscar". (Anônimo, 1978:163)

Contrariamente aos autores citados anteriormente, o Padre Antonio Vieira não credita ao dinheiro as transformações humanas. Numa primeira aproximação, sua posição parece um tanto quanto ambígua. A princípio parece condenar o dinheiro, cuja acumulação seria contrária ao ato de "servir a Deus". Neste sentido, o dinheiro, tal como Deus, teria poderes ilimitados sobre os homens. No Sermão da Quinta Domingo da Quaresma, pregado na catedral de Lisboa em 1651, o jesuíta afirma:

Diz Cristo universalmente, sem excluir ninguém, que ninguém pode servir a dous senhores:(...) Deus e o dinheiro: non potestis Deo servire et mamonal. Se há cousa no mundo que pudera competir no senhorio com Deus, é o ídolo universal do ouro e prata. Muitas nações há no mundo que não conhecem a Deus, nenhuma que não adore e obedeça a este ídolo. E ainda dos que professam servir a Deus, quem há que O não sirva? Pois assim como ninguém pode servir a Deus e mais ao dinheiro. Servir a Deus com o dinheiro, bem pode ser, e é bem que o seja; mas servir a Deus e ao dinheiro juntamente é impossível. Quando Zaqueu se resolveu a servir a Cristo, logo renunciou ao dinheiro; e quando Judas se resolveu a servir ao dinheiro, logo renunciou a Cristo(...) Ou haveis de renunciar ao dinheiro, se amais e prezais a Cristo, como fez Zaqueu, ou haveis de renunciar a Cristo, se amais e prezais o dinheiro, como faz Judas". (Vieira, 1959:IV 134-135).

Vieira parece não deixar dúvidas - aquele que "ama" o dinheiro trai a Deus, parece não existir alternativa. Ou "serve-se" a Deus ou ao dinheiro. Deus e dinheiro estariam em oposição. Desta forma, a concepção do jesuíta sobre o dinheiro seria, aparentemente, uma concepção anti-burguesa, alicerçada na escolástica. Ele compara os "servos de Deus" aos "servos do dinheiro" e pergunta "se Deus tivera tantos servos e tão diligentes como tem o dinheiro, que bem servido fora?" (Id.Ibid.:135).

Entretanto o que Vieira de fato critica não é o dinheiro em si. O que ele aponta como negativo, como errado, são determinadas formas de utilização do dinheiro. De um lado a acumulação, a transformação, pelos homens, do dinheiro em um ídolo, e por outro lado a dissipação. Eis como Vieira critica a idolatria do dinheiro.

(...) quem seguiu os ídolos de ouro de Jeroboão, que não virasse as costas à Arca do Testamento? O ouro que os Hebreus roubaram no Egito, adoram-no no deserto. E quantos há que fazem o mesmo só com a figura mudada? Que importa que não adoreis o bezerro de ouro, se adoreis o ouro do bezerro? E no mesmo tempo (como os de Azoto) pondeis a Deus e o ídolo sobre o mesmo altar, e credes com afectada hipocrisia, que podeis servir juntamente a um e a outro?. (Id. Ibid.:135)

Desta forma, o autor se opõe ao "amor", à adoração do dinheiro e, conseqüentemente, à avareza, pois: *"Diz Cristo, que é mais fácil entrar um calabre pelo fundo de uma agulha; que entrar um avarento no reino do céu".* (Id. Ibid.:138)

A crítica à avareza não é privilégio de Vieira. Este fenômeno é tão intenso em Portugal que dá origem inclusive a uma obra literária - *Escritório Avarento* - na qual as moedas falam em lugar dos homens (conforme Pereira: 1984). A intensidade destas críticas era - naquele momento - decorrente da própria intensidade do entesouramento, que havia se transformado num fenômeno social em Portugal e que estava vinculado à estagnação produtiva, à decadência portuguesa no século XVII.

Afinal, em Portugal, nas últimas décadas do século XVI, o feudalismo havia entrado em colapso, e, aparentemente, os homens nada estavam produzindo em seu lugar. A este respeito diz António José Saraiva:

Deixando de lado as causas profundas da decadência económica, as suas manifestações sociais são: o recuo da burguesia, a deserção da indústria, a 'enorme transferência da população activa para o setor improdutivo', isto é, a proliferação dessa multidão inumerável de frades, de criados, de mendigos e de bandoleiros; a extrema miséria do camponês, o luxo desmedido dos magnatas (senhores da terra e da exploração colonial), mesmo que para isso tivessem de

endividar-se. por outras palavras, uma enorme massa de parasitas e de ociosos, vivendo quer do trabalho camponês, quer das migalhas caídas da corte real ou das cortes senhoriais. De um lado a grandeza, do outro a baixeza. Entre ambas, ausência de grupos intermédios; ou, por outra, uma burguesia afundada, um artesanato decaído. É certamente neste envilecimento que pensa Pierre Vilar quando escreve: 'em Castela, cerca de 1600, o feudalismo entra em declínio sem que nada esteja pronto para o substituir'. Assim a conjuntura (em que Portugal entrou porventura algumas décadas mais cedo, por razões particulares) é a mesma para os dois Estados da Península: uma conjuntura de retrocesso, em que a riqueza, escoando-se das mãos das chamadas classes médias, é sugada por uma oligarquia. (Saraiva, 1979: II 135) ¹.

Uma das principais características da sociedade que desponta na época moderna é a produção generalizada das trocas e para as trocas. A produção do trabalho humano passa a ser então predominantemente a produção de mercadorias. O dinheiro adquire "*nova alma*" e sua circulação torna-se absolutamente necessária à sociedade. É deste ponto de vista, ou seja, do ponto de vista das necessidades modernas que entendemos a crítica de Vieira à avareza. O avaro, ao entesourar, retira o dinheiro da circulação e impede sua utilização "*natural*". Ao se opor ao entesouramento e à avareza, Vieira se opõe àqueles que retiram o dinheiro de circulação e tentam aprisionar sua "*alma*" burguesa.

Da mesma forma que o jesuíta combate o entesouramento, opõe-se também ao que considera desperdício de dinheiro.

*Com as mãos abertas ofende a Cristo o filho pródigo;
com as mãos fechadas o rico avarento; com as mãos
abertas o que desperdiça; com as mãos fechadas o que
entesoura (...). (Vieira:1959; IV-202).*

¹ O que Saraiva afirma com muita propriedade, citando Pierre Vilar, já havia sido escrito, com antecedência de aproximadamente duzentos anos, por Adam Smith. "*A Espanha e Portugal, os dois países possuidores de minas, são talvez, depois da Polónia os dois países mais miseráveis da Europa (...). E, embora o sistema feudal tenha sido abolido na Espanha e em Portugal, o que lhe sucedeu não é muito melhor*". SMITH, Adam. *Riqueza das Nações*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª ed. 1987, vol. I, p.458-459.

Cabe explicitar o que Vieira considera "*esperdiçar*". Para tanto recorremos ao "*Sermão da Quinta Domingo da Quaresma*", pregado em Lisboa, em 1655. Este sermão é iniciado com a descrição de um riquíssimo palácio, com criados "*de diversos calibres*" e repleto de cavalos, liteiras e coches. Além disso, Vieira descreve a existência de jóias e paredes "*cobertas de ricos tapizes*". Contudo, todo este luxo, esta forma de riqueza, é por ele condenada, pois considera a utilização do dinheiro para a ostentação e o luxo um desperdício. Mais que isto, critica o luxo sem "*cabedal*", pois o luxo da nobreza "*depende das mesadas dos mercadores que vos [aos nobres portugueses] assiste*". Condena ainda o parasitismo que possibilita a manutenção deste luxo². Ao criticar o luxo, critica justamente a forma da riqueza da nobreza e fica claro, portanto, que Vieira identifica o luxo da nobreza com desperdício.

É neste sentido que entendemos sua crítica e seu apelo para que a fidalguia modere seus gastos, isto é, reduza o luxo - forma indevida de utilização do dinheiro. Utiliza como exemplo a ser seguido a própria nobreza de tempos passados, pois, "*Antigamente (se nos lembra) cabeis nos vossos sapatos, e hoje não cabeis em um coche, e mais outro coche*" (Vieira; 1959:VIII-64).

E mais,

Os pais de quem herdastes esse mesmo estado, eram tão honrados como vós, não sustentavam a honra e a decência deles com menos pompa, com menos criados, com menos libes, com menos galas, com menos regalos.
(Vieira, 1959:IV-264).

Contrapõe, também, aos gastos desenfreados da nobreza a moderação dos gastos do Rei.

Pois se o rei se cinge e se estreita para sustentar a mesa dos criados: (...) por que não se cingirão e estreitarão os criados para sustentar as tochas do senhor (...) Não vemos a moderação verdadeiramente de pai da pátria,

² "A contradição interna do Estado português que acabou determinando sua decadência, consistia em que auferindo suas rendas de atividade mercantil em vez de reinvesti-las ou dedicá-las ao fomento das atividades produtivas, repartia os excedentes entre o estamento da nobreza. Vieira apontou este fato como a coisa mais óbvia, ao exortar a nobreza a concorrer para os gastos da guerra.". GODINHO, V.M. "Finanças públicas e estrutura do Estado". In: *Ensaios*, II, Lisboa, 1968, p.61 e segs.

com que El-Rei, que Deus guarde, estreita os gastos de sua real pessoa e casa? não vemos a liberalidade verdadeiramente real, com que a rainha nossa senhora se priva de suas rendas e as aplica aos exércitos e fronteiras? Pois se assim se estreita a grandeza dos reis; porque não aprenderá a se estreitar a vaidade dos vassallos?. (Id.Ibid. VIII,67-68).

Finalmente Vieira mostra-nos o âmago da questão, o dinheiro não é nem um mal nem um bem em si, tudo depende da forma como é utilizado, sua condenação do dinheiro não é absoluta. O que o jesuíta condena é a utilização do dinheiro de uma forma não burguesa, ou seja, quando ele é entesourado ou transformado em luxo.

*(...)que o dinheiro que foi instrumento da maior impiedade, passe a servir as obras da maior piedade (...)*a bondade das obras esta nos fins, não esta nos instrumentos. As obras de Deus todas são boas; os instrumentos de que se serve, podem ser bons e maus. (Id ibid. p.78 e 80).

Nas passagens citadas acima desfaz-se a ambiguidade de Vieira na condenação do dinheiro. Trata-se, na verdade, de uma condenação ao uso indevido do dinheiro, o desperdício e o entesouramento; se o dinheiro, que é mau, for bem utilizado, transforma-se em um bem.

Entretanto não é apenas a este respeito que Vieira é ambíguo. Por mais de uma vez ele parece se contradizer. Em outro sermão, desta vez pregado em Belém, em 1656, Vieira não lamenta o fracasso de uma expedição que havia partido objetivando a descoberta de ouro ou prata. Ao contrário, vê neste fato motivos de júbilo.

Ora ouvi-me atentamente, e (contra o que imagináveis, e porventura ainda imaginais) vereis como nesta, que vós tendes por desgraça, consistiu a vossa redenção; e de quantos trabalhos, infortúnios e cativos vos remiu e vos livrou Deus em não suceder o que esperáveis. (Vieira; 1959:222).

Para o pregador é melhor não ter encontrado metais preciosos; em primeiro lugar, porque assim não se despertou a cobiça de possíveis invasores. Em segundo, porque, mesmo não se considerando o perigo de

ataques externos, a mineração seria extremamente danosa, tanto para o reino como para a colônia.

Mas dado que as minas tão esperadas e apetecidas não tivessem por consequência de sua fama estes perigos de fora, bastava a consideração dos trabalhos e misérias domésticas, que com elas se vos haviam de levantar de debaixo dos pés, para que o vosso juízo, se o tivésseis, tratasse antes de sepultar as mesmas minas depois de achadas, que procurar de as desenterrar e descobrir, ainda que foram muito certas. Um dos maiores castigos que Deus podia dar a esta cidade, e a este Estado, era descobrirem-se nele minas. E não sou eu que o digo, senão a prudência e verdade de quem se não podia enganar.

(...)um dos maiores castigos que Deus dá por pecados, é o descobrimento de minas(...)

(...)debaixo do preço e esplendor do ouro e prata se ocultam e escondem grandes trabalhos, aflições e misérias, com que a Justiça Divina por pecados quer castigar e açoutar as mesmas terras onde as veias destes metais se descobrem. (Vieira; 1959: V 227 e 229).

Sua crítica à mineração atinge o ponto extremo quando o autor nos dá a impressão de condenar o ouro e a prata como um mal em si mesmo. Afirma que estes "*conservam-se inocentes*" apenas quando estão terra adentro, pois quando "*se tiram fora então são muito perniciosos, e fazem grandes estragos*".

Ao descrever o engenho de açúcar Vieira fala em "*doce inferno*". Da mesma forma, pela descrição que faz das minas, estas poderiam ser chamadas de inferno dourado. Contudo, enquanto aos olhos de Vieira o "*doce inferno*" não é condenável, o inferno dourado é. A contradição todavia é apenas aparente; é justamente por acreditar que a mineração destruiria a produção colonial que Vieira a condena. Nas minas:

Os cavadores não seriam os mais nobres e ricos da terra; mas quem haviam de ser senão os seus escravos? Quem havia de conduzir todos aqueles instrumentos e máquinas por esses sertões dentro? Quem havia de contribuir o sustento, e levá-lo aos trabalhadores? Quem havia de cortar e acarretar àquelas serras

estéreis (como são todas) as lenhas para as fornalhas e fundições? E aqueles lumes perpétuos e subterrâneos, com que óleos se haviam de sustentar, senão com os dos frutos agrestes que aqui se estilassem, e não com os dos olivais que de lá viessem? Sobretudo, se tantos milhares de índios se têm acabado e consumido em tão poucos anos, e com tão leve trabalho, como o das vossas lavouras, onde se haviam de ir buscar outros que suprissem e suportassem quanto tenho dito? (...) o canavial havia de ficar em mato, porque os que o cultivassem haviam de ir para as minas (...)". (Vieira, 1959: V 232-233).

A mineração era, no século XVII, uma atividade de alto risco. Aos olhos de Vieira, esta "*aventura incerta*" dizimaria rapidamente a mão-de-obra, pois se o "*leve trabalho*" nas lavouras consumia "*tantos milhares de índios*", o que não ocorreria com o trabalhador na mineração? É justamente por sua voracidade por mão-de-obra que a mineração retiraria os escravos dos engenhos e, por conseguinte, destruiria a produção e consumiria as riquezas, sem que, em contrapartida, se tivesse segurança de seus resultados.

Todas as nossas industrias se empregão em descobrimento de minas, e se gastão nestas contingencias thezouros que n'outros empregos nos poderão ter enriquecido. (Vieira, 1959: 281.)

Com tais críticas, Vieira antecipa uma condenação burguesa da mineração. Passados mais de cem anos, Adam Smith, na *Riqueza das Nações*, assim se refere à atividade mineradora.

"De todos estes projetos caros e inseguros, contudo, que arruinam a maior parte das pessoas neles empenhadas, talvez nenhum seja tão ruinoso como a prospecção de novas minas de ouro e de prata. É talvez a loteria mais desvantajosa do mundo, ou aquela em que os ganhos daqueles que tiram os prémios não têm qualquer relação com a perda daqueles que não os ganham; pois embora os prémios sejam poucos e os bilhetes em branco muitos, o preço vulgar de um bilhete constitui toda a fortuna de um homem muito rico. Os projectos de exploração de minas, em vez de reporem o capital nele empregado, a par com os lucros normais do capital, absorvem normalmente tanto o capital como o lucro. São portanto

projectos que, entre todos os outros, um legislador prudente, que pretendesse aumentar o capital de sua nação menos escolheria para fomentar ou para atrair uma parte desse capital superior ao que lhe caberia por iniciativa própria. É na realidade, tal a confiança absurda que quase todos os homens depositam na sua própria boa sorte que, onde quer que haja uma mínima hipótese de êxito, uma grande parte está disposta a avançar por iniciativa própria. (Smith,II; 100.)

Antonio Vieira afirma ainda que a mineração também seria nociva para a grandeza e opulência do reino. Para comprovar esta afirmação cita o caso da Espanha.

A mesma Espanha confessa e chora que lhe não têm servido mais, que de a despovoar e empobrecer. Eles cavam e navegam a prata, e os estrangeiros a logram. Para os outros é a substância dos preciosos metais, e para eles a escória". (Id. ibid. p.240).

Além destes motivos de ordem mais geral, Vieira tem também motivos mais específicos para criticar a mineração. Da mesma forma que na Espanha, onde o ouro somente teria servido para "*despovoar e empobrecer*", em Portugal, o ouro é entesourado ou dilapidado, servindo à ostentação e ao luxo. Tal destinação não possibilita a organização da produção. Desta forma sua crítica à mineração é também decorrente da forma como o ouro é utilizado em Portugal, ou seja, não circula, não é utilizado como dinheiro³.

³ A persistência destas questões em Portugal é realmente admirável. Na primeira metade do século XIX, José Acursio das Neves afirmava: "Se tivéssemos feito no próprio país bom uso das nossas riquezas, servindo-nos delas para pôr em actividade a agricultura, e a indústria, não teríamos tanto que sentir a nossa quebra no Oriente.

Os preciosos estabelecimentos, que possuímos na América, ainda podiam compensar-nos as perdas que sofreremos na Ásia; mas não soubemos aproveitar-nos deles, principalmente depois que a escavação das minas, tão mortífera por natureza, entrou a consumir os braços, que devíamos empregar na agricultura, e nas artes." (...) "o ouro, que dali [do Brasil] nos vinha, foi o prestígio que nos cegou, ocultando debaixo das aparências de uma corte opulenta a pobreza, e a miséria da nação. Quando abrimos os olhos já os nossos campos estavam desertos, aniquilada a nossa indústria, e o ouro era pouco, para comprarmos aos estrangeiros o pão, e o vestuário, de que precisávamos, e pagarmos o luxo, a que nos havíamos habituado, e que debalde se pretendeu coibir por meio de pragmatikas". NEVES, J.A. *Idearium, Antologia do pensamento português*. Lisboa, Edições SNI, 1946, p.190-191. Ver também AZEREDO COUTINHO, J.J. da Cunha. "Discurso sobre o Estado atual das minas do Brasil", in: *Obras Econômicas*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1966. Especialmente o capítulo I.

Concluindo, podemos afirmar que a concepção de Vieira sobre a riqueza constitui em Portugal a posição que melhor apreende o novo papel social do dinheiro no início dos tempos modernos. Ele o vê como aquilo que de fato é: o resultado da mercantilização das relações humanas. Mais que isso, este autor consegue apreender que a forma de riqueza da sociedade que está em gestação se faz historicamente distinta e, de certa forma, antagônica à riqueza da sociedade feudal. Quando critica o ouro, o faz porque este não está se transformando em dinheiro em Portugal. Convém ressaltar ainda que a posição de Vieira é decorrente de seu comprometimento com as transformações sociais. Ou seja, ele constitui-se em expressão dos novos grupos sociais em ascensão. Desta sua posição social derivam sua crítica à forma da riqueza da antiga sociedade e sua compreensão do novo papel social do dinheiro. Se sua posição é sinuosa e por vezes ambígua, isto ocorre porque a sociedade assim o é. No século XVII, a luta entre os homens não mostra, sobretudo em Portugal, sinais de uma definição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANÔNIMO. *Arte de furta* (1652). Lisboa: Estampa, 1978.
- COUTINHO, J.J.C.A. *Obras econômicas* (Séc.XIX). São Paulo: Editora Nacional, 1966.
- CERVANTES, M. D. *Quixote de La Mancha* (1606). São Paulo: Abril Cultural, 1981.
- GODINHO, V.M. *Ensaio*. Lisboa, [s.n.], 1968.
- LE SAGE. *Histórias de Gil Blas de Santillana* (séc.XVIII). São Paulo: Ensaio, 1990.
- MAGALHÃES, J.C. *História do pensamento econômico em Portugal: da idade média ao mercantilismo*. Coimbra: Coimbra editora, 1967.
- NEVES, J.A. *Idearium, antologia do pensamento português*. Lisboa: Edições SNI, 1946.
- PEREIRA, S.R. *Escritório avarento e a apologia do dinheiro*. Assis, 1984. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, 1984.
- SARAIVA, A.J. *Para a história da cultura em Portugal*. 4. ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1979. 2 v.
- SMITH, A. *Riqueza das nações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [s.d.].
- VIEIRA, A. *Cartas*. São Paulo: Jackson, 1964.
- VIEIRA, A. *Sermões* (1679-1748). Porto: Lello & Irmão, 1959.
- VIEIRA, A. *Obras escolhidas*. Lisboa: Sá da Costa, 1951-1954. 12 v.

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 virem acompanhados de um disquete digitado em Word for DOS (v. 4 ou posterior) ou Word for Windows (v. 2 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 18(1)/95

SUMÁRIO

LETRAS

Alice Áurea Penteado Martha. O outro lado da ilha: ritos de passagem. .	1-19
Apóstolo T. Nicolacópulos e Bernadete Zucco. Teoria da correferencialidade em recortes discursivos do português (I): considerações teóricas.	21-28
Apóstolo T. Nicolacópulos e Bernadete Zucco. Teoria da correferencialidade em recortes discursivos do português (II).	29-46
Lúcia Osana Zolin. "Missa do galo": a dissimulação necessária.	47-60
Mirian Hisae Yaegashi Zappone. Narrativas infanto-juvenis: a leitura como forma de emancipação.	61-84
Oliver Friggieri. Maltese literature under the knights of St. John (1530-1798).	85-98
Thomas Bonnici. Demonização do novo mundo em <i>The Tempest</i> , de Shakespeare, e em <i>Na festa de São Lourenço</i> , de Anchieta.	99-106

EDUCAÇÃO

Anaete Regina Schelbauer. Da instrução à educação.	107-120
Fábio Amodêo Lansac-Tôha, Evanilde Benedito-Cecílio. Maria Júlia Corazza-Nunes e Maria Aparecida Ser. Formação dos professores de Ciências e/ou Biologia de seis Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.	121-136
Maria Júlia Corazza-Nunes, Fábio Amodêo Lansac-Tôha, Evanilde Benedito-Cecílio e Maria Aparecida Ser. Curso noturno de Ciências Biológicas na UEM: interesse e dificuldades dos estudantes de 2o. grau.	137-148
Henrique M. Silva. A questão da fronteira na historiografia americana.	149-162
Hélio Roque Hartmann. Bacon: concepção e articulação do conhecimento. ...	163-185
Hélio Roque Hartmann. Dewey: a democracia sem descanso.	187-209
Luzia Marta Bellini e Bárbara P. Ferreira. A construção do conceito de espaço em crianças no estágio pré-operacional: um estudo exploratório.	211-221

HISTÓRIA

Sezinando Luiz Menezes. Considerações sobre as concepções de dinheiro no século XVII português.	223-235
--	---------