

Barroco, símbolo e alegoria em Walter Benjamin

Marcelo de Andrade Pereira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre - RS

Resumo: O presente artigo discute os conceitos de símbolo, alegoria e barroco a partir de Walter Benjamin. Investiga, portanto, a relação que esses conceitos mantêm com a concepção de história do mesmo autor. Isso implica demonstrar de que maneira o modo de ser barroco se assemelha qualitativamente ao modo de ser do indivíduo na era moderna.

Palavras-chave: Símbolo. alegoria. Barroco. história. Walter Benjamin.

Abstract: This article discusses the concepts of symbol, allegory and baroque from the perspective of Walter Benjamin. It also intends to relate these concepts to the history one presented in Benjamin's philosophy. Thus, this writing makes an attempt to show the relationship between baroque and modern age way of life.

Key-words: Symbol. allegory. Baroque. history. Walter Benjamin.

Em um livro intitulado *Origem do Drama Barroco Alemão* – célebre por sua complexidade e hermetismo – Walter Benjamin expõe a relação entre um gênero literário e uma forma histórica. O gênero em questão é o Barroco e a história, moderna. Com efeito, Benjamin irá demonstrar que a estrutura por intermédio da qual a história (moderna) é representada refere-se na verdade a um modo de configuração alegórico, próprio do Barroco. Deve-se assinalar, contudo, que a alegoria não representa em Benjamin apenas um modo de ilustração – tal como teria definido uma filosofia da arte influenciada pela tradição clássica – mas uma forma de expressão (BENJAMIN, 1984, p.184). O livro sobre o drama barroco alemão consiste justamente na teoria deste modo de expressão, de sua apresentação como método, diga-se de passagem, não apenas do Barroco – enquanto gênero artístico – mas do próprio pensamento benjaminiano. Nesse sentido, partiremos da exposição dos conceitos de símbolo e alegoria em Walter Benjamin, para, então, verificarmos o modo de configuração da história em conformidade com os conceitos por ele apresentados no livro em questão. Vejamos.

Benjamin parte de uma crítica estilística do Barroco, isto é, da forma sob o contexto de seu desenvolvimento histórico–filosófico, para dele retirar sua filosofia da história e da linguagem. A teoria da alegoria no filósofo da aura – modo com o qual se convencionou chamar Walter Benjamin – constitui certamente mais que uma categoria chave para o entendimento do Barroco. Sua formulação busca compreender a alegoria enquanto categoria estética, pois entende que somente ela seja de fato capaz de compreender adequadamente a atualidade dos fenômenos históricos (MURICY, 1998, p.159). De acordo com Benjamin (1984), o símbolo não dá conta disso, muito embora a tradição romântica diga o contrário. Benjamin intenta, por isso mesmo, retificar um distorcido, inautêntico e vulgar conceito de símbolo que seria, segundo ele, determinado pela pretensão do romantismo de um saber absoluto.

O conceito autêntico de símbolo está, com efeito, para Benjamin (1984, p.182), “situado na esfera da teologia, e não teria nunca irradiado na filosofia do belo essa penumbra sentimental que desde o início do romantismo tem se tornado cada vez mais densa.” Esse conceito de símbolo concorre, então, para a unidade do elemento sensível e do supra-sensível; nisso consiste exatamente o seu paradoxo. De acordo com Benjamin, o abuso do romantismo decorre do fato de compreender o símbolo teológico como uma simples relação entre manifestação e essência. Essa noção acaba por indicar apenas a impotência crítica de sua legitimação filosófica, que “por falta de rigor dialético perde de vista o conteúdo, na análise formal, e a forma, na estética do conteúdo.” (BENJAMIN, 1984, p.182).

É da simbologia de Friedrich Creuzer e da concepção de símbolo e alegoria de Joseph Görres que Benjamin irá retirar os pressupostos de sua teoria do saber alegórico. Em Creuzer, o símbolo artístico irá se distinguir qualitativamente do religioso, do místico, pois aquele é também símbolo plástico. No símbolo plástico a essência não aspira ao excessivo, mas obediente à natureza, adapta-se à sua forma, penetrando-a e animando-a. A contradição entre o infinito e o finito se dissolve porque o primeiro, autolimitando-se, se humaniza. Da purificação do pictórico, por um lado, e da renúncia voluntária ao desmedido, por outro, brota o mais belo fruto da ordem simbólica. É o símbolo dos deuses, combinação esplêndida da beleza da forma com a suprema plenitude do ser, e porque chegou à sua mais alta perfeição na escultura grega, pode ser chamado o símbolo plástico. (CREUZER apud BENJAMIN, 1984, p.186).

No símbolo existe uma totalidade momentânea; nele o conceito baixa no mundo físico, e pode ser visto, na imagem, em si mesmo, de forma imediata. Em outras palavras, o símbolo é a própria idéia em sua forma sensível, corpórea. A alegoria, em contrapartida, seria apenas um conceito geral ou idéia, que dela [permaneceria] distinta (CREUZER apud BENJAMIN, 1984, p.187). A alegoria consiste, para Creuzer, em uma substituição da significação e, sendo assim, estaria nela ausente o elemento momentâneo e instantâneo que se apresenta no símbolo. Disso resulta a alegoria como significante e

o símbolo como ser. Görres, no entanto, insatisfeito com essa distinção, recolocou o problema entre símbolo e alegoria sob o ponto de vista das idéias, permitindo, por conseguinte, redimensionar o alcance de ambas as noções. De acordo com Görres (apud BENJAMIN, 1984, p.187), o símbolo é o signo das idéias e a alegoria a sua cópia. Como signo das idéias, o símbolo é sempre autárquico, ele permanece sempre igual a si mesmo, é irreduzível. A alegoria, como cópia das idéias, acompanha o fluxo do tempo, está, portanto, sempre em constante progressão. Para Benjamin, Görres retifica o equívoco da formulação de Creuzer sobre a alegoria que, segundo Görres, não teria valorizado o modo de expressão alegórico. Na posse desses dados, Benjamin define símbolo e alegoria dizendo que

[...] a medida temporal da experiência simbólica é o instante místico, na qual o símbolo recebe o sentido em seu interior oculto e por assim dizer, verdejante. Por outro lado, a alegoria não está livre de uma dialética correspondente, e a calma contemplativa, com que ela mergulha no abismo que separa o Ser visual e a Significação, nada tem da auto-suficiência desinteressada que caracteriza intenção significativa, e com a qual ela tem afinidades aparentes. (BENJAMIN, 1984, p.187-188).

É dessa maneira que o autor do *Trauerspielbuch* recupera tanto o sentido último do símbolo quanto o da alegoria, que será, por sua vez, considerada por ele como a configuração de uma síntese da imaginação dialética¹. A alegoria adentra de modo não intencional no símbolo místico, negativo; nisso consiste precisamente a sua dialética: ela se reveste de símbolo, mas não é símbolo. O símbolo nada comunica e nada significa, ele apenas torna transparente algo que está para além de toda a expressão. A alegoria, no entanto, revela novas possibilidades de significação. É da impossibilidade de conhecimento deste fundo escuro e enigmático do símbolo – que remete a uma outra dimensão na qual se entrecruzam espaço e tempo sagrados – o lugar de onde nasce o esforço interpretativo da alegoria.

Como bem indica Jeanne-Marie Gagnebin (1999), a forma de interpretação alegórica determina, no pensamento benjaminiano, a compreensão da própria História da Salvação². A alegoria é ao mesmo

¹ Por imaginação dialética Benjamin entende o processo de produção de imagens dialéticas, essas como sendo a captação das tensões presentes no pensamento compreendidas sob uma forma cristalizada. A imagem dialética concentra numa imagem estática, imóvel, o dinamismo de que se constitui o pensamento (BENJAMIN, 1994, p.231). Vale ressaltar, contudo, que a imagem dialética só pode ser capturada sob o ponto de vista da história; ela não é dada empiricamente, mas construída – por meio da qual se torna um objeto histórico (BOLLE, 2000).

² Sobre esta questão, vale sublinhar, levando em consideração os textos anteriores sobre a linguagem, que a queda da condição paradisíaca da palavra impede que o símbolo regule em sua totalidade esta escrita. Na alegoria, entretanto, a palavra ascende à ordem do nome. A alegoria remete à nostalgia do paraíso perdido. Ela parte, ao contrário do símbolo, do universal (totalidade) ao particular (singularidade), ela é imanente. A alegoria permanece autêntica ao ser da idéia e ao ser lingüístico simultaneamente. Essas pequenas considerações sobre símbolo e alegoria já deixam nítida a contraposição de Benjamin à tradição romântica do símbolo.

tempo o sinal da queda e a promessa de reconciliação com o Absoluto, de sua redenção. A ambigüidade que lhe seria característica repousa justamente sobre a tentativa de reconhecer no profano os vestígios do Sagrado.

Essa consideração parte, sobretudo, da compreensão da dialética de que se constitui a alegoria. O conflito entre o sagrado e o profano, de uma ordem material em oposição a uma espiritual, é o pano de fundo desse modo de expressão. A antinomia entre a convenção e a expressão, na alegoria circunscrita, é, segundo Benjamin (1984, p.197), “o correlato formal dessa dialética religiosa do conteúdo”. A própria realidade está condicionada por essa permanente antinomia. Como representação, palco das ações, a realidade é, como indica Buci-Glucksmann (1994), um jogo ilusionístico, cujo tempo não é mítico, mas espectral. Na alegoria, o mundo profano é, ao mesmo tempo, exaltado e desvalorizado. A alegoria se funda, basicamente, sobre a depreciação do mundo aparente. O Barroco apreende esse espírito, essa notação do mundo como jogo de espelhos que constitui sua condição irreduzível e funcional, meditação exaustiva e interminável.

Não obstante, o livro sobre o drama barroco não consiste na simples enumeração de obras que apresentam um mesmo modo de estruturação, mas do reconhecimento de um sentimento – sua substância –, que resulta numa forma.

O objeto da crítica filosófica é mostrar que a função da forma artística é converter em conteúdos de verdade, de caráter filosófico, os conteúdos factuais, de caráter histórico, que estão na raiz de todas as obras significativas. Essa transformação do conteúdo factual em conteúdo de verdade faz do declínio da efetividade de uma obra de arte, pela qual, década após década, seus atrativos iniciais vão se embotando, o ponto de partida para um renascimento, no qual toda beleza efêmera desaparece, e a obra se afirma enquanto ruína. Na estrutura alegórica do drama barroco sempre se destacaram essas ruínas, como elementos formais da obra de arte redimida. (BENJAMIN, 1984, p.204)

O Barroco é, assim, um esquema mental que se contrapõe àquele que o precede, o Renascimento. A arte barroca se apresenta, por um lado, como o contraponto à estética do belo preconizada pelo classicismo, tomado como unidade não contraditória da beleza, e, por outro, como manifestação do espírito de uma época. A tradição clássica, de que se distingue a barroca, se caracteriza, sobretudo, por uma visão de mundo demasiadamente positiva: nela não há lugar para o ocasional e o improvisado (AGUIAR E SILVA, 1968, p.391). A obra de arte clássica transfere a imagem da realidade para uma forma simplificada, supostamente única, integrada. Como salienta Arnold Hauser (2003, p.448), a homogeneidade desse tipo de arte, “era meramente uma espécie de consistência lógica, e a totalidade em suas obras nada mais do que um agregado e a soma total dos detalhes, em que os diferentes componentes ainda eram claramente reconhecíveis.” O Barroco indica, em contrapartida, que uma obra de arte não é algo tão bem estruturado, inscrito sob uma forma única e delimitada. A arte barroca inscreve a história e nela

se ampara; nesse sentido, deriva de uma visão de mundo fundamentalmente dinâmica e acidental, contingente. A obra de arte barroca é sempre aberta, diversa, não indicando nunca uma coisa acabada, perfeita, mas sempre o tumulto, a confusão e a morte. Isso explica porque a ruína é uma alegoria central na filosofia da história e da linguagem benjaminianas, ela representa a transitoriedade da vida, como sendo o sinal da insignificância temporal da existência humana em vista da eternidade do divino. Se a linguagem constitui a possibilidade de redenção da ordem catastrófica do mundo, então ela deve visar necessariamente à sua destruição. A alegoria parte justamente desse imperativo.

Na esfera da intenção alegórica, a imagem é fragmento, ruína. Sua beleza simbólica se evapora, quando tocada pelo clarão do saber divino. O falso brilho da totalidade se extingue. Pois o eidos se apaga, o símile se dissolve, o cosmos interior se resseca. Nos rebus áridos, que ficam, existe uma intuição, ainda acessível ao meditativo, por confuso que ele seja. (BENJAMIN, 1984, p.198)

A fragmentação do real de que a linguagem é testemunha e prova denuncia através da alegoria a falsa totalidade dessa quando de uma escrita positiva e acabada da história³. Todavia, como afirma Benjamin (1984), a história apresenta como sua propriedade a morte. A alegoria é, nesse sentido, a denúncia crítica da escrita catastrófica do mundo, é sua redenção. Não obstante, o uso recorrente da palavra redenção, assim como outros termos correlatos de mesmo teor semântico, tais como restauração, recuperação, reabilitação e a própria rememoração, indicam, cada um à sua maneira e de antemão, uma perda fundadora que condiciona o objeto e sua representação. Isso remete para o sentimento que funda um pensamento que se dirige insistentemente para o resgate dessa ordem primeira que se perdeu, sob o ponto de vista do tempo, da história e da linguagem⁴. Esse sentimento é o luto e ele aponta sintomaticamente para a nostalgia de uma ordem histórico-temporal, simbólica, qualitativamente distinta da que se apresenta ao homem lingüístico, profano, como única possível – todavia não satisfatória – do mundo das coisas.

A morte é por isso mesmo a grande fantasmagoria barroca, seu tema principal, ela representa a danação de todas as coisas, a depreciação gradativa do corpóreo em relação ao incorpóreo. A morte ocupa um papel paradoxal no corpus barroco: é ao mesmo tempo o sinal da fragilidade dessa ordem e a salvação da mesma. Isso explica inclusive porque Benjamin utiliza a alegoria

³ Sobre este aspecto, afirma Jeanne Marie Gagnebin (1999, p.43), que “[...] a verdade da interpretação alegórica consiste neste movimento de fragmentação e de desestruturação da enganosa totalidade histórica: a esperança de uma totalidade verdadeira – tal como sugere a fulgurância do símbolo – só pode, pois, ser expressa nas metáforas da mística (ou da teologia), isto é, numa linguagem duplamente prevenida contra a assimilação a um discurso de pretensão descritiva ou até científica.”

⁴ Conforme Jeanne Marie Gagnebin (1999, p.31), tanto na primeira parte do Drama Barroco quanto na segunda, acentua-se a “necessidade de reabilitar uma visão devastadora do tempo e da história – em oposição ao cumprimento do tempo trágico e mítico – e do sentido da linguagem – em oposição à sua plenitude no símbolo.”

como uma chave metodológica. A alegoria mortifica os objetos. Esse gesto, por sua vez, diz respeito basicamente a uma tentativa de salvaguardar os objetos – fenômenos históricos – de uma existência vazia e atemporal, abstrata, meramente conceitual. Benjamin busca humanizar os objetos, dar-lhes uma fisionomia. Nesse sentido, concebe-os como artigos colecionáveis, colocando-os, por conseguinte, sob o registro da natureza, como anteriormente mencionado.

A alegoria é, como afirma Benjamin (1984, p.189), uma curiosa combinação de história e natureza. De acordo com o filósofo da aura, a vida histórica é o verdadeiro objeto do Barroco. A natureza do Barroco é histórica e histórica é a sua natureza, pois ela remete ao fluxo interminável do desenvolvimento histórico, da transitoriedade que tudo degrada, decompõe. Uma célebre passagem do texto sobre o Barroco sintetiza justamente essa noção. Vejamos.

A história em tudo o que nela desde o início é prematuro, sofrido e malogrado, se exprime num rosto – não, numa caveira. E porque não existe, nela, nenhuma liberdade simbólica de expressão, nenhuma harmonia clássica da forma, em suma, nada de humano, essa figura, de todas a mais sujeita à natureza, exprime não somente a existência humana em geral, mas, de modo altamente expressivo, e sob a forma de um enigma, a história biográfica de um indivíduo. Nisso consiste o cerne da visão alegórica: a exposição barroca, mundana, da história como história mundial do sofrimento, significativa apenas nos episódios do declínio. (BENJAMIN, 1984, p.188)

O domínio do Barroco é o da História Natural, pois ela reflete a efemeridade e o inacabamento de todas as coisas na alegoria – essa, por sua vez, contrapõe-se à eternidade e plenitude do símbolo. É no processo de decomposição da história, de sua caducidade que a visão barroca reconhece a fisionomia da história. Como salienta Susan Buck-Morss (2002, p.220), para Benjamin, o sofrimento humano e a ruína são a matéria e a forma da experiência histórica. Desse modo, vê-se mais uma vez exposta a contraposição do Barroco à noção clássica da história – que se apoiaria, por seu turno, sobre um conceito de natureza eterna, transfigurada e já redimida.

Entretanto, o luto não é apenas um motivo sobre o qual o Barroco teria se desenvolvido, seu tema ou conteúdo, mas o sentimento que o mesmo reconheceu como condição de ser do homem profano em geral, ser histórico, temporal (KONDER, 1999, p.36). Sob o ponto de vista da história, essa condição é irrevogável e se prolonga por gerações. O Barroco, enquanto forma, é atemporal.

É no modo de interpretação barroco da história que Benjamin irá encontrar a forma de expressão mais adequada para a representação dessa condição lutuosa de ser do homem. Sob o ponto de vista da linguagem, o sentimento do luto se configura numa alegoria. O luto é, ao mesmo tempo, a origem e o conteúdo da alegoria (BENJAMIN, 1984, p.253)

Como um pensador do seu tempo, Benjamin verifica este modo de estruturação do ser na modernidade. O homem moderno é um indivíduo

destituído de experiência; é, portanto, um ser cuja condição de perda se anuncia num mundo de escombros, em que se vêem perfilados em ruínas os grandes valores antigos. O mundo moderno é um mundo cuja história foi desagregada, nele o passado já não se encontra contido no presente, remanesce apenas como uma lembrança difusa de fatos que, para ele, não lhe dizem mais respeito.

No que concerne à experiência, essa de que Benjamin faz pergunta, podemos afirmar que ela consiste, na verdade, na pergunta pela própria capacidade de conjunção do homem com o mundo, com a história e com a natureza. Benjamin percorre a história a partir do figurado, das artes, da arquitetura, das mercadorias; refaz por intermédio das alegorias nelas construídas a verdadeira fisionomia da história que lhe é presente. Para Benjamin, é no campo artístico imagético que adquire visibilidade tudo aquilo que foi rejeitado e esquecido pela história oficial, aquela contada por uma historiografia voltada para o progresso. Tanto é assim que foi por intermédio da obras de arte que o filósofo da aura pôde ver salvaguardada a idéia de redenção. Num mundo por demais laicizado, a única possibilidade de redimir a história se daria, segundo Benjamin, por sua exposição em imagens. Não obstante, símbolo e alegoria fazem o pensamento incidir sobre si mesmo, refletindo, conseqüentemente, sobre as condições de sua própria formação.

Sobre esta questão, vale sublinhar, levando em consideração os textos anteriores sobre a linguagem, que a queda da condição paradisíaca da palavra impede que o símbolo regule em sua totalidade esta escrita. Na alegoria, entretanto, a palavra ascende à ordem do nome. A alegoria remete à nostalgia do paraíso perdido. Ela parte, ao contrário do símbolo, do universal (totalidade) ao particular (singularidade), ela é imanente. A alegoria permanece autêntica ao ser da idéia e ao ser lingüístico simultaneamente. Essas pequenas considerações sobre símbolo e alegoria já deixam nítida a contraposição de Benjamin à tradição romântica do símbolo.

A profusão de estilos do Barroco só encontra unidade e só pode ser classificado como tal a partir do universo mental de sua formação. De acordo com Arnold Hauser (2003, p.442), o barroco

engloba tantas ramificações do esforço artístico, apresenta-se em formas tão diferentes de país para país e nas várias esferas de cultura, que à primeira vista parece duvidoso que seja possível reduzi-las todas a um denominador comum.

Sobre este aspecto, afirma Jeanne Marie Gagnebin (1999, p.43), que

a verdade da interpretação alegórica consiste neste movimento de fragmentação e de desestruturação da enganosa totalidade histórica: a esperança de uma totalidade verdadeira – tal como sugere a fulgurância do símbolo – só pode, pois, ser expressa nas metáforas da mística (ou da teologia), isto é, numa linguagem duplamente prevenida contra a assimilação a um discurso de pretensão descritiva ou até científica.

Conforme Jeanne Marie Gagnebin (1999, p. 31), tanto na primeira parte do Drama Barroco quanto na segunda, acentua-se a

necessidade de reabilitar uma visão devastadora do tempo e da história – em oposição ao cumprimento do tempo trágico e mítico – e do sentido da linguagem – em oposição à sua plenitude no símbolo.

Essa é, de acordo com Benjamin (1984, p. 86), o principal aspecto que permite diferenciar a Tragédia Clássica do Drama Barroco. O objeto da Tragédia não é a história, mas o mito, que não resulta de uma condição atual do personagem, mas de uma pré-história.

Referências

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 1968.

BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. Tradução, apresentação e notas de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. Sobre o conceito de História. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOLLE, Willi. *Fisiognomia da metrópole moderna – Representação da história em Walter Benjamin*. São Paulo: Edusp, 2000.

BUCI-GLUCKSMANN, Christine. *Baroque Reason: the aesthetics of modernity*. London: Sage Publications, 1994.

BUCK-MORSS, Susan. *Dialética do olhar – Walter Benjamin e o projeto das passagens*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KONDER, Leandro. *Walter Benjamin – O marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MURICY, Kátia. *Alegorias da dialética – imagem e pensamento em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

O processo de formação do sujeito coletivo no contexto escolar, a partir das idéias gramscianas: um estudo realizado numa escola municipal de Irati-PR

Marines Zuber de Almeida
Universidade Estadual do Centro-Oeste
Irati - PR

Mário de Souza Martins
Universidade Estadual do Centro-Oeste
Irati - PR

Resumo: A pesquisa teve como objetivo principal verificar se uma Escola Pública Municipal de Irati está trabalhando de acordo com a proposta do teórico marxista Antonio Gramsci, que consiste na formação de cidadãos críticos conscientes de seus direitos e deveres. A abordagem foi teórico-empírica, o que possibilitou a interação entre a pesquisadora com o corpo discente e docente, assim como com o quadro administrativo da escola, no período de 2004 a 2005. Constatou-se que a instituição de ensino valoriza apenas a aprendizagem através da socialização. O sistema administrativo é autoritário, não estabelecendo uma relação dialética com o corpo docente para lutar a favor de novos paradigmas curriculares que contribuam para uma melhora na formação de alunos. Estudar Gramsci nas relações pedagógicas é procurar os caminhos possíveis ao ser humano, dando-lhe as condições para transformar a sociedade em que está inserido, tornando-se dirigente ou governante.

Palavras-chave: Transformação. hegemonia. ideologia.

Abstract: The aim of this research was to check if a specific municipal public school in Irati is working according the pedagogical proposal from Antonio Gramsci, a Marxist theorist, which praises the formation of critical citizens who are aware of their rights and duties. The approach employed was the theoretical – empirical one, which allowed the interaction among the researcher, the teaching staff, the students and the leading staff during the period of 2004 – 2005. It was possible to notice that this educational institution appraises just the learning process throughout the socialization. The administrative system is an authoritarian one and thus, does not establish a dialectical

relationship with the teaching staff in order to struggle in favor of new curricular paradigms, which may contribute to the improvement of the students' formation. To study Gramsci in the pedagogical practices is to search for the possible paths available to human beings, offering them the conditions to modify the society they are inserted into, becoming "leader" or "ruler".

Key-words: Transformation. hegemony. ideology.

Introdução

A educação pode se tornar um fator primordial para o desenvolvimento de uma nova hegemonia, caso ela vise à superação do domínio social. É nesse sentido que a escola pode contribuir para a formação de uma nova hegemonia, possibilitando àqueles educandos dos grupos dominados a oportunidade de conquistarem a direção, o consenso e a formação intelectual e moral, para que se tornem cidadãos qualificados para o mercado de trabalho, tornando-se dirigentes ou governantes na sociedade.

A escola tem passado por muitas mudanças, mas que se restringem à forma de transmitir os conteúdos, porém estes não sofrem nenhuma transformação substancial, permanecem os mesmos. O sistema capitalista mantém para a instituição escolar a mesma função social e os conteúdos obedecem a mesma ordem imposta pelas classes dominantes, impedindo que o estudante proveniente das classes dominadas possa ascender socialmente e educando o estudante de classe alta para tornar-se dirigente na sociedade.

A maioria dos educadores ainda se conforma com a escola como transmissora de valores e normas determinadas pela classe dominante, nem sempre por escolha própria, mas lhes falta a devida formação para entender os mecanismos de dominação e poder na sociedade, fazendo com que aceite inconscientemente os instrumentos de reprodução do social, perdendo desta forma, a oportunidade de construir projetos individuais e coletivos que valorizem a sua experiência, a organização da instituição escolar e a formação do educando.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, tínhamos como objetivo verificar, de acordo com o teórico marxista Antônio Gramsci, se a escola vem colaborando para a construção de uma nova hegemonia, trabalhando conteúdos de ordem civil e estatal (direitos e deveres) e ao mesmo tempo colocando-os em prática em suas relações pedagógicas. Ao mesmo tempo, que esclareceremos algumas categorias gramscianas, discutiremos as observações feitas da prática escolar durante nossa pesquisa.

Pode-se observar que a instituição escolar vem reformando seu currículo, mas este dá prioridade à teoria construtivista de Jean Piaget, valorizando o trabalho com a socialização. Os conteúdos referentes à formação de cidadãos convincentes com as leis de sua sociedade não são explorados da maneira que deveriam porque não existe união entre o corpo docente e administrativo, processo fundamental para que ocorra o nexos entre educação-instrução:

disciplinas que permitam ao sujeito histórico refletir sobre sua realidade, participar das discussões que giram em torno dela, vindo a transformá-la.

Para o desvelamento desse problema, foi possível analisar as estratégias da escola na formação do aluno transformador, a ação pedagógica do corpo docente perante as situações do processo ensino-aprendizagem e o comportamento do educando nas atividades realizadas na sala de aula. Portanto, trata-se de uma pesquisa teórico-empírica, porque foi realizada através de observações no ambiente escolar e baseada no pensamento do teórico marxista Antonio Gramsci. Não foi uma tarefa muito fácil tentar identificar na relação professor-aluno as situações em que os elementos ideológicos afloravam. A sociedade tem a capacidade de nos envolver de tal forma, que, torna-se difícil perceber um comportamento, um discurso ou uma reação que destoe do mundo por nós conhecido. Nesse sentido a pesquisa de campo exigiu grande esforço e concentração. O nosso cotidiano não é diferente daquele vivido pelo corpo docente e pelo corpo administrativo, nem tampouco do corpo discente. A pesquisa nos mostrou ser possível perceber os mecanismos de reprodução do social, mas a sua leitura exige do pesquisador um olhar por trás do fenômeno.

Na primeira fase, o trabalho se constituiu numa pesquisa bibliográfica, visando ao embasamento necessário para a apreensão dos problemas propostos. Na segunda fase, foi trabalhada a análise sistemática do contexto. E na terceira fase, foram coletados dados através de observações diretas na sala de aula e na administração escolar, no período de 2004 e 2005, quando a pesquisadora interagiu com o corpo docente, discente e administrativo.

Como a Sociologia está envolta em todas as relações do corpo social e essas são influenciadas pela ideologia dominante, este trabalho surgiu da necessidade de conhecer e desenvolver estratégias que auxiliem a escola na caminhada rumo à formação do sujeito histórico. O estudo não deve ser visto como atividade de lazer: precisa ser levado a sério desde o início da fase escolar do discente. Se o corpo docente e administrativo, através de uma relação dialética, promoverem reformas intelectuais e morais no ensino, reformulando o projeto político pedagógico da escola constantemente, propondo conteúdos que estejam de acordo com a realidade extra-escolar do educando e desenvolvendo uma metodologia que alie teoria e prática, estarão exercendo o que Gramsci chamou de uma contra-hegemonia.

1. Descrição da escola pesquisada

A escola foi inicialmente freqüentada por filhos de agricultores e de operários das indústrias madeireiras. Atualmente, subdivide-se entre Educação Infantil, Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e Educação Especial, atendendo principalmente aos bairros próximos ao centro da cidade. A escola funciona nos períodos da manhã e da tarde. De manhã, das 8h às 12 horas e à tarde das 13h às 17 horas.

Apresenta um quadro com 24 funcionários, sendo 19 professores e 05 auxiliares de serviços gerais. Dos 19 professores, 01 possui 2º Grau Completo

- Magistério, 07 possuem Curso Superior Completo nas áreas de Pedagogia, Ciências e Letras, 03 cursam o Superior a Distância e 08 possuem Curso de Especialização Lato-Sensu na área de Educação. A diretora é formada em Pedagogia-Orientação Educacional e a coordenadora possui formação em Pedagogia na área de Supervisão.

A escola conta com 08 salas de aula, sendo que uma está adaptada para a biblioteca, coordenação e hora-atividade. Possui também 01 sala da direção, 01 sala de recursos, cozinha, copa, salão para refeição dos alunos, sanitário para professores e alunos, depósito para merenda, quadra de esportes, área coberta de 450m², clínica odontológica (em funcionamento), parque infantil, área livre ajardinada e residência do caseiro.

A instituição atende famílias de diferentes classes sociais. Possui uma biblioteca com livros de literatura infantil e infanto-juvenil; materiais para pesquisa e videoteca, com 05 televisores, 04 vídeos, 02 aparelhos de som e 02 retro-projetores fornecidos pelo Ministério da Educação e pelo programa Cidadão Nota 10.

Se a escola é o local onde acontece a educação, ela precisa tornar-se um pólo transmissor da cultura geral e humanista como Gramsci propõe para a escola unitária.

2. A escola como fator de hegemonia

Para Gramsci o mundo se abriria ao ser humano numa escola que possibilitasse a ele compreender o mundo por intermédio de disciplinas sócio-filosóficas que, combinados com a formação técnica constituiria a escola unitária, dando a ela o caráter revolucionário que possui; entretanto ele via como a escola que o cercava tinha por objetivo formar o indivíduo somente para o mercado de trabalho, tornando as pessoas deslocadas da sua realidade, num mundo adverso para os proletários, impedindo-os de algum dia exercerem a hegemonia social. Para Gramsci, a escola tem um papel importante na formação da consciência do indivíduo.

As categorias gramscianas (hegemonia, Estado, sociedade civil, sociedade política, intelectual orgânico...) serão discutidas inicialmente com o objetivo de esclarecermos os conceitos que procuramos na realidade social. Estes contribuirão para explicar como poderão ocorrer mudanças no contexto escolar, permitindo superar as condições sociais do aluno e formular uma contra-hegemonia que se contraponha ao poder do Estado.

Para Jesus (1989) hegemonia significa: domínio, direção, consenso e formação intelectual e moral. A partir do momento que o ser humano adquire um pensamento crítico que lhe possibilite tornar-se dirigente ou governante, conquistará a hegemonia. Assim, se toda relação pedagógica é hegemônica, a educação escolar só terá sentido se integrada a esse processo de mudanças perante a totalidade histórica e cooperando no processo de incorporação de novos grupos do processo hegemônico.

Quando a hegemonia é designada como uma relação, significa que um determinado grupo social obtém o domínio sobre a outra classe através do consenso, que é uma arma utilizada por meio de um argumento bem sólido para que a classe dominada internalize os valores dominantes. Na sociedade capitalista ele se concretiza através das instituições educativas, como a escola, garantindo o silêncio da força de trabalho e o aumento da produtividade.

Como instituição da sociedade civil comandada pelo Estado, a escola deveria proporcionar aos alunos a formação técnica acompanhada de uma nova cultura humanista e social, como Gramsci acreditava que deveria ser a escola unitária. Entretanto, cumpre a função de conformar os homens à realidade dominante, transmitindo-lhes um conhecimento sem valor filosófico.

O Estado, que é composto ao mesmo tempo pela sociedade civil e pela sociedade política, tem a função de contribuir, por intermédio de seus aparelhos, para a reprodução social. Enquanto na sociedade civil (escolas, sindicatos...) concentram-se as principais instituições responsáveis pela reprodução das funções educativas e ideológicas que convençam a sociedade de que o projeto burguês é o mais coerente, obtendo com isso o consenso, a sociedade política reprime todas as ações educativas que sejam contra suas idéias, reflete em sua dimensão política um poder de dominação, por intermédio de seus instrumentos de repressão (polícia, exército e outros).

Nas escolas brasileiras, o conteúdo transmitido detém-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) através da corrente legislativa do Aprender a aprender: os professores são orientados para desenvolver atividades lúdicas, como jogos, cantigas de roda, desenho, entre outros. A educação valoriza a aprendizagem global, o que contribui para a separação entre os aspectos cognitivos e os afetivos. Acredita-se que o aluno aprende somente quando suas capacidades de equilíbrio pessoal forem solucionadas, o que possibilita a ele a oportunidade de explorar seu cognitivo, como o raciocínio e a memória. É seguindo essa abordagem construtivista de Piaget que o corpo docente apresenta-se como anti-histórico à medida em que deixa de ampliar o trabalho com os conteúdos de história, geografia, ciências, língua portuguesa, o que demonstra a passividade ao esperar o educando construir o conhecimento, quando deveriam estimulá-lo sem impor autoritarismo.

O currículo imposto pelo Estado impossibilita o professor de utilizar sua criatividade em sala de aula. O currículo poderia tornar-se construtivo se os profissionais comprometidos com o ensino participassem de sua elaboração em discussões conjuntas. A autoridade da escola, ao invés de estimular o corpo docente na reformulação dos conteúdos de ensino, atribui a eles aspectos negativos, atribui à própria Secretaria de Educação ou aos órgãos governamentais a iniciativa de estabelecer uma mudança. Com essa afirmação, os educadores sentem-se desanimados, deixam de expor seu pensamento. O sistema educacional continua desequilibrando-se porque não são criados novos paradigmas relacionados às questões de gênero, ideologia, ecologia, cognição, que promovam o contato do aluno com as novas descobertas da realidade.

Para Moreira (2000) o currículo e a educação estão interligados: esta é uma forma de se transmitir um determinado pensamento cultural, cabendo à instituição educacional a função de executá-lo. Mas o resultado nunca será o esperado, pelo fato de que o contexto em que ele se insere é movimentado por pessoas cultas que procuram mais informações além dos materiais didáticos proporcionados em sala de aula. Portanto, o currículo é um terreno de luta, onde as classes sociais tentam impor a visão de um determinado grupo.

As divisões sociais entre os grupos acontecem devido às suas concepções de classe, gênero, etnia que se diferenciam. Representando os interesses do poder, o currículo é formado por grupos individuais e sociais que reforçam as idéias dominantes. Além da ideologia, cultura e poder serem considerados temas primordiais dentro da problemática do currículo, não se deve deixar de enfatizar o currículo oculto. Este se refere a aspectos que não são expressos claramente no conjunto das matérias atuais, da teoria crítica proposta.

O currículo existente no papel somente deve ser desaprovado se forem estabelecidos novos paradigmas curriculares que colaborarão para a organização do sistema atual de ensino. Mas, para isso, é preciso conhecer a história desse currículo, pois ele apresenta-se desatualizado. O enfoque disciplinar deve ser levado em consideração, de acordo com os princípios da classe que se pretende educar, isto é, deve-se levar em consideração a proveniência social do aluno. É preciso que os reformuladores críticos das estruturas educacionais não sejam inertes a disciplinas relacionadas à informática e às novas tecnologias. Essas deverão ser trabalhadas com um enfoque democrático para que as forças dominantes, por intermédio do currículo, não tenham a oportunidade de explorar o homem no mercado de trabalho. Muitos projetos vêm sendo desenvolvidos com o intuito de combater as desigualdades sociais que o atual currículo prega. Deve-se estar atento para que essas novas estratégias do corpo docente, com vistas à construção da cidadania, não se desvinculem das tendências que desejam criticar, desenvolvendo planos impossíveis de serem colocados em prática. Se isso acontecer, o grupo apenas estará substituindo uma forma de governo por outra.

A formação do homem, portanto, continua sendo técnica, estando relacionada ao mercado de trabalho. A educação ensina regras e valores para que os integrantes dos grupos dominados sejam bons profissionais na sociedade capitalista, sem que tenham a oportunidade de conhecer com profundidade conhecimentos filosóficos relacionados com a sua realidade, para que aprendam e lutem por seus direitos, cumprindo seus deveres como cidadãos.

Por outro lado, é preciso analisar a posição dos educadores e da direção do contexto escolar pesquisado: submetem-se a exercer atividades impostas pelo Estado. Estas são impróprias às necessidades urgentes de que o sistema escolar necessita. Na eleição para diretoria da escola pesquisada, mas que é uma prática bastante difundida em quase todas as escolas do ensino fundamental, o/a gestor/a é indicado pela prefeitura para ser submetido à eleição (conduzido). Normalmente as escolas de um maneira

geral apresentam também um/a candidato/a, que é apontado pela comunidade escolar, mas são sempre aqueles/as indicados pela Prefeitura que recebem o cargo, com a finalidade de o prefeito manter o poder. Neste ano, havia apenas uma candidata, que é a atual diretora. E, por esta ligação com as esferas do poder local, sua função compactua com o sistema, por medo de ser punida ao expressar o que realmente pensa. Esse medo é transmitido de alguma forma para as crianças e aos professores, criando uma cultura do medo, à medida em que se sentem inseguros em suas ações perante o sistema escolar. Assim, a diretora tenta convencê-los, através de um discurso contraditório, que está praticando democracia, quando na verdade colabora para que a reprodução do sistema aconteça de forma harmoniosa: o Estado continue exercendo sua hegemonia na obtenção do consenso, através do domínio, da direção e da formação intelectual e moral.

Por estarem envolvidos nessa estrutura, muitos professores aceitam a realidade imposta, na maioria das vezes não possuem conhecimentos teóricos que lhes ajudem a estabelecer as relações entre os diversos elementos da estrutura da sociedade, e assim lhes proporcionem exercer práticas engajadas com a sociedade civil; pelo contrário, contribuem para a reprodução do social e desta forma, aprisionam os alunos ainda mais na rede social estabelecida pelos grupos dominantes locais, reproduzindo as suas condições sócio-econômicas, assim como as relações de poder do Município. As questões mais problemáticas acabam se avolumando e os educadores se sentem impotentes e excessivamente cobrados. Quando alguns deles tentam promover mudanças substanciais no ensino, que se constituam numa ameaça ao poder, são transferidos para áreas de difícil acesso. Por isso, muitas vezes preferem se calar diante de questões fundamentais que afetam a escola como um todo. Os professores cumprem, assim, o papel de conservadores, porque compactuam com uma postura que se distancia de sua condição social. Poderíamos, sim, considerá-los intelectuais orgânicos, mas não daqueles seus iguais, à medida que defendem o projeto político da classe dominante.

É a partir das mais travadas lutas sociais, em busca de uma pedagogia que valorize a formação de um cidadão preocupado em modificar a realidade, que se poderá alcançar o propósito de transformar a sociedade. Esse é o pensamento do teórico marxista gramsciano que estava engajado nessa luta, defendendo os direitos da classe operária. Gramsci torna-se um exemplo para todos os educadores que acreditam em uma pedagogia progressista, na qual o educando seja preparado através de projetos curriculares que realmente estejam em sintonia com o que necessita: tornar-se um cidadão crítico, capaz de tornar-se dirigente ou governante, exercendo uma contra-hegemonia que desmascare o poder público.

3. A prática escolar e seus limites

Gramsci acredita que o âmbito escolar deve ser o instrumento mediador dos conhecimentos filosóficos necessários para que o sujeito histórico adquira

um pensamento reflexivo que lhe permita intervir e questionar a realidade. É exatamente por essa atribuição ao indivíduo, de poder transformar a sua realidade por intermédio de reflexões teóricas, que decidimos por esta investigação, pois nossa maior preocupação é quanto ao acesso dos grupos dominados ao conhecimento que deve ser transmitido ao ser humano para que possa transitar pelo corpo social em busca de igualdade de condições.

A metodologia de ensino da escola pesquisada, no entanto, não valoriza a fase escolar da criança: a diretora obriga a educadora a dar prioridade à aprendizagem da língua portuguesa e da linguagem numérica. Os conteúdos relacionados às noções científicas e sociais, direitos e deveres (história, ciências, geografia...) são desenvolvidos com interesse peculiar: o aluno não é questionado e nem tem a oportunidade de comparar o texto proposto com a sua realidade, porque o/a docente se preocupa somente na sua leitura, sem articular a realidade retratada no texto com a realidade do aluno. Não trabalha a realidade extra-escolar, o senso comum. A escola pesquisada deixa de estabelecer uma relação entre escola e vida, o que resulta numa aprendizagem com aspectos negativos, pois não estimula o interesse e a busca de maiores conhecimentos, uma disciplina intelectual que desenvolva a sua capacidade de questionar e participar das situações de sala de aula. Na resolução de exercícios referentes à interpretação da leitura, foi constatada a mesma situação: estes são criativos e enfatizam a cópia. Alguns educadores, portanto, são considerados apenas instruídos porque aceitam as idéias que lhe são transmitidas através do consenso, a ideologia da classe dominante. Conforme afirma Severino,

[...] essa concepção de mundo que cimenta e unifica o todo social, através do consenso, é justamente a ideologia, de cuja organização, sistematização e irradiação são responsáveis os intelectuais, atuando através das instituições da sociedade civil. Os cidadãos de uma determinada sociedade são totalmente envolvidos por essa ideologia mediante a sua inserção na cultura, na religião, na justiça, no lazer, na vida militar e, muito especialmente, na educação. (SEVERINO, 1986, p.44).

Por outro lado, algumas crianças são consideradas cultas, porque demonstram interesse em entender com profundidade a leitura executada, através de noticiários, de situações parecidas que presenciaram ou ouviram as pessoas contarem, pesquisando em novos livros. Tendo uma consciência individual, sua própria visão de mundo devido à ideologia que provém das relações diárias (família, comunidade...), a criança inicia a fase escolar aprendendo a adquirir a consciência coletiva, quando se socializa com outras pessoas com diferentes maneiras de pensar.

O sistema de ensino isola a consciência individual da consciência coletiva: os profissionais docentes não procuram conhecer a realidade do aluno para descobrir a melhor maneira de ensiná-lo. A inexperiência do educador nesse aspecto causa atritos entre os alunos que não respeitam ou até não entendem determinadas atitudes (higiene, comportamento, relacionamento...).

E, trabalhando somente a socialização, através de atividades que envolvam passeios (ex.: semana do meio ambiente), desvalorizam a aprendizagem de conteúdos que envolvam as ciências naturais. Há necessidade de que antes do passeio o educador trabalhe conteúdos que desenvolvam o interesse e o questionamento, para que a criança sinta vontade de interagir. Durante a atividade, o educador pode focar questões que envolvam os valores de cada um: ao cuidar das flores, dos pássaros, das árvores, dos animais, para que estes aprendam a respeitar a natureza. Com o próximo, é preciso fazer o mesmo: respeitá-lo, ser humilde, companheiro.... Essa separação entre teoria e prática torna o corpo docente deficiente em termos de educação e instrução, à medida que esta não é trabalhada para conhecer teoricamente quais são seus direitos e deveres perante o corpo social. Daí atribuir Gramsci uma grande importância ao/a professor/a, pois será ele/a que possibilitará estabelecer a relação do aluno/a com o ambiente que o/a cerca.

Na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre os tipos de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexa instrução-educação é relaxado, visando a desenvolver a questão do ensino de acordo com esquemas de papel nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente. (GRAMSCI, 1989, p.131).

Gramsci, portanto, condena a abordagem construtivista seguida pelo corpo docente porque estes desvalorizam os conteúdos da pedagogia tradicional, atribuindo a ela somente aspectos negativos, devido à sua metodologia. Acredita que a escola desenvolve o espontaneísmo, através de atividades vazias, sem fundamentação teórica, o que de fato acontece: a criança não tem noção do significado de responsabilidade e disciplina.

O cognitivismo difundido por Piaget é um método utilizado pela escola que orienta os conhecimentos trazidos pelo aluno de sua realidade. O corpo docente provoca muitas situações-problemas de caráter afetivo e intelectual, que são articulados a aspectos cognitivos, sociais, culturais, o que conduz a modificações na assimilação. Nas aulas de matemática, o educando explora objetos (dados, palitos) para aprender a somar. A partir do momento que começa a desenvolver a inteligência e a afetividade, o aluno aprende a deduzir. A aprendizagem através da dedução da matemática não produz os efeitos esperados, porque as crianças sentem-se inseguras ao realizá-la, na medida em que o/a professor/a não utiliza argumentos para explicá-la. Nas atividades de jogos preferem ficar sozinhas. As atividades lúdicas, como os jogos e as brincadeiras com fundo musical, são situações em que o educador acredita ser o principal meio para desenvolver a autonomia intelectual. O objetivo principal da escola pesquisada é, portanto, que o aluno desenvolva a aprendizagem de forma independente, como comenta Faria:

Não se pode formar personalidades autônomas no domínio social se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta, e se os únicos relacionamentos sociais se constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente... o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto de relacionamentos afetivos, sociais e morais, que constituem a vida da escola.(FARIA, 1995, p.15).

Na avaliação através de provas, a justificativa da escola é que ela deve ser fácil para que os alunos das classes menos favorecidas tenham condições de passar de ano. Numa determinada série, a professora pede que os alunos estudem a tabuada do 2, 3 e 4. No outro dia realiza uma avaliação oral e depois uma escrita com a mesma numeração. No conteúdo de Estudos Sociais, são realizadas as atividades do livro didático, sem ter o conhecimento necessário da teoria, porque somente é realizada a leitura, o que não contribui para que a criança possa desenvolver seu raciocínio, sua crítica à leitura realizada. Na prova, caem os mesmos exercícios. Gramsci denomina essas situações como práticas paternalistas de avaliação.

O corpo docente e administrativo demonstra em seu discurso, preconceitos em relação aos alunos provenientes dos grupos dominados: acredita que esses são incapazes de aprender. Com esse pensamento, o educador não consegue enxergar qualidades nesse aluno: por mais que demonstre ser o melhor da turma em termos de conhecimento, é rotulado e considerado como aquele que não tem bom rendimento. A escola unitária de Gramsci, portanto, não é aplicada na prática, pois quando afirma que deve ser única, inicial, de cultura geral e humanista, significa que todas as pessoas, sendo dirigentes ou dirigidos, governantes e governados, deverão ser tratadas igualmente no processo de ensino-aprendizagem, não importando sua classe social. Em determinadas situações da realidade, detecta-se que algumas crianças das classes menos favorecidas possuem dificuldades de aprender. Mas nem por isso os critérios da avaliação deveriam ser rebaixados. Seria necessário, no decorrer das atividades, que o educador trabalhasse a dificuldade desse aluno, sem utilizar sua condição social como pretexto para a aprendizagem. Essa é a forma do sistema de ensino ocultar as verdadeiras intenções da classe dominante, não permitindo que o educando conheça seus direitos e deveres, para que se torne autônomo e conquiste a hegemonia: o domínio, a direção, o consenso e a formação intelectual e moral.

Para Santos (2001), Gramsci não é contra a avaliação através de provas. Só não concorda que o Estado rebaixe seus critérios para prejudicar ainda mais a aprendizagem das classes menos favorecidas, pois avaliar rigorosamente o educando significa analisar o que ele realmente sabe, oferecendo condições materiais de estudo, sem permitir que passe de ano quando não adquirir o

conhecimento crítico necessário, para que tenha consciência de que precisa estudar mais e lutar contra a reprovação no ano seguinte.

Para que a Escola proporcione qualidade de ensino, formando dirigentes comprometidos com a transformação da sociedade, é preciso que reavalie seu sistema educacional. A ação reflexiva e pedagógica do corpo docente e administrativo será o resultado da formação de uma contra-hegemonia: de cidadãos críticos, conscientes dos seus direitos e deveres.

Conclusão

Identificar a ideologia da escola perante a aprendizagem do aluno exige um processo de constante reflexão por parte do pesquisador. É preciso estar atento a todas as situações que estão acontecendo naquele momento, como também analisar os poréns e os porquês.

Acredita-se que a reflexão pedagógica sobre os conteúdos de ensino deve partir da organização da instituição escolar, a partir do momento que esta exercer uma contra-hegemonia, defendendo a qualidade de ensino para seus alunos. O sistema educacional não deve mostrar-se passivo e desorganizado em termos de estrutura e relacionamento. A defesa de uma educação para a cidadania começa com profissionais corajosos e determinados. Estes poderão despertar no poder público, num processo lento, mas não impossível, a consciência de que é preciso mudar sua forma de domínio, visando ao aluno a oportunidade de tornar-se crítico, conquistar seu espaço e auxiliar a sociedade a tornar-se desenvolvida em termos políticos, econômicos e culturais.

A escola demonstra ser uma instituição preocupada com o desenvolvimento da criança, e, seguindo a teoria construtivista de Piaget, através da corrente do Aprender a aprender, que trabalha a socialização, deixa de lado a aprendizagem de conteúdos que enriquecem o intelecto do educando. Segundo Gramsci, a teoria deve estar em sintonia com a prática. A realidade extra-escolar da criança precisa ser fundamentada com conhecimentos teóricos e em seguida o professor deve trabalhar a socialização. A instituição deve rever seus conceitos de cidadania, desenvolvendo projetos em conjunto. A partir do momento que o corpo administrativo deixar de gerir a escola de forma autoritária e passar a dirigi-la com seriedade e competência as transformações poderão acontecer.

A escola unitária de Gramsci, portanto, não está sendo aplicada na escola pesquisada, que visa à formação do educando apenas para o mercado de trabalho. Esta realidade deve ser combatida.

Referências

FARIA, R. A. *O desenvolvimento da criança e do adolescente, segundo Piaget*. 3. ed., São Paulo: Ática, 1995.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

JESUS, A. T. *Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo: Cortez, 1989.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, A. F. de. *Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia: temas básicos de Educação e ensino*. São Paulo: EPU, 1986.

Ceticismo e naturalismo na filosofia de Hume

Jaimir Conte
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal - RN

Resumo: Este artigo apresenta algumas idéias centrais da teoria do conhecimento de David Hume, em particular sua análise da noção de causalidade. A partir disso, procura contrapor e conciliar a interpretação cética com a interpretação naturalista visando a uma caracterização da filosofia humeana.

Palavras-chave: Causalidade. crença. ceticismo. Naturalismo.

Abstract: This essay presents some central ideas from the knowledge theory proposed by David Hume, in particular his analyses of the causation concept. From this, it attempts to oppose and conciliate the skeptical interpretation with the naturalistic one, aiming to reach a qualification of Hume's philosophy.

Key-words: Causation. belief. skepticism. Naturalism.

A filosofia de Hume, como exposta particularmente no *Tratado da natureza humana* e na *Investigação sobre o entendimento humano*, que é em grande medida uma reelaboração do livro I do *Tratado*, tem suscitado as mais diversas, divergentes e até mesmo opostas interpretações. Este artigo apresenta algumas das idéias centrais da teoria do conhecimento de Hume. Ao fazer isso, procura contrapor uma interpretação tradicional, segundo a qual a filosofia de Hume é essencialmente cética e negativa a uma interpretação segundo a qual o apelo por parte de Hume à natureza sugere que sua filosofia é mais bem caracterizada como uma espécie de naturalismo.

Um dos princípios centrais da teoria do conhecimento de Hume é o princípio de que todo conhecimento que se refere ao mundo é fundado na percepção. Todas as percepções da mente, segundo ele, podem ser divididas em duas classes: em impressões e idéias. As impressões são as sensações mais vívidas que temos em nossa experiência.

Entendo pelo termo *impressão*, portanto, todas as nossas percepções mais vívidas, sempre que ouvimos, ou vemos, ou sentimos, ou amamos, ou odiamos, ou desejamos ou exercemos nossa vontade. (EHU, 2.3)

Elas são irreduzíveis a outros elementos e podem ser de dois tipos: impressões de sensação ou externas, como as cores, os sons, etc., ou impressões

de reflexão ou internas, como as emoções, a vontade, etc. As idéias, por sua vez, são cópias das impressões e, como tais, baseiam-se e provém delas, mas são menos vivazes e não se confundem com as impressões. Para Hume, não é possível supor idéias cuja origem não tenha uma impressão ou um conjunto de impressões. “todas as nossas idéias simples, em sua primeira aparição, derivam de impressões simples, que lhe correspondem e que elas representam com exatidão.” (T, 1.1.1.6).

Assim, para Hume, qualquer idéia tem na base uma impressão, e a suposta liberdade do pensamento humano, capaz de criar as mais insólitas imagens, não passa de uma liberdade aparente. Essa liberdade é aparente porque quaisquer idéias que o homem possa criar são, em última instância, fundadas nas suas impressões:

mas, embora nosso pensamento pareça possuir essa liberdade ilimitada, um exame mais cuidadoso nos mostrará que ele está, na realidade, confinado a limites bastante estreitos, e que todo esse poder criador da mente consiste meramente na capacidade de compor, transpor, aumentar ou diminuir os materiais que os sentidos e a experiência nos fornecem. (EHU, 2.5)

Uma análise da teoria do conhecimento de Hume deve levar em conta, ainda, sua divisão do conhecimento humano em dois campos. Segundo Hume, existe, por um lado, o conhecimento baseado em relações de idéias, obtido através do raciocínio, pela construção de relações lógicas. Trata-se do conhecimento das matemáticas, da geometria e da lógica, que é um tipo de conhecimento sobre o qual podemos demonstrar sua verdade ou falsidade *a priori*, analisando a correção do raciocínio e das relações lógicas. No entanto, este tipo de conhecimento não se refere necessariamente a nenhum fato concreto. As proposições desse tipo são indubitáveis porque são auto-evidentes ou porque foram legitimamente inferidas de proposições auto-evidentes. Por outro lado, existe o campo do conhecimento que diz respeito a questões de fato, formado por juízos empíricos que expressam conexões e relações que descrevem fenômenos concretos. Considerando que, “todos os raciocínios referentes a questões de fato parecem fundar-se na relação de *causa e efeito*”, e que “é somente por meio dessa relação que podemos ir além da evidência de nossa memória e nossos sentidos” (EHU, 4.4), Hume concentrou sua análise principalmente nesse segundo campo e em torno do raciocínio causal. Procurou saber sob que condições se justificam as inferências nas quais se passa de um enunciado singular, baseado na observação ou na experimentação, para um enunciado universal, isto é, como se justificam as inferências causais. Quanto às questões de fato, ele mostra que a experiência desempenha um papel fundamental na sua formulação, ou seja, que todos os raciocínios causais são raciocínios experimentais. Além disso, que a verdade de uma afirmação a respeito de uma questão de fato não pode ser logicamente demonstrada ou refutada, e que todo o conhecimento depende dos processos que operam na mente quando o homem se defronta com a experiência dos fatos.

Questões de fato, que são o tipo de objetos da razão humana, não são apuradas da mesma maneira, e tampouco nossa evidência de sua verdade, por grande que seja, é da mesma natureza que a precedente. O contrário de toda questão de fato permanece sendo possível, porque não pode jamais implicar contradição e a mente o concebe com a mesma facilidade e clareza, como perfeitamente ajustável à realidade [...] e seria vão, portanto, tentar demonstrar sua falsidade. Se ela fosse demonstrativamente falsa, implicaria uma contradição e jamais poderia ser distintamente concebida pela mente. (EHU, 4.2).

Ao analisar as questões de fato, que expressam o único conhecimento que se refere ao conteúdo do mundo, Hume mostra que o seu conhecimento é o produto de uma atividade subjetiva da imaginação operando sobre as impressões e idéias. Assim, torna-se importante explicar que operações são essas e como idéias que são individuais, porque se referem a impressões igualmente particulares e singulares, podem dar origem a um conhecimento que não aparece como singular e particular, imediato e individualizado. Para Hume, as afirmações gerais, as leis, as regularidades que supomos descobrir e descrever com o conhecimento que reproduzimos sobre o mundo derivam de regras naturais que operam na imaginação dos homens. A causação constitui a principal fonte donde brotam as crenças factuais.

Segundo Hume, não há como estabelecer relações causais e, portanto, construir conhecimento sobre questões de fato, a não ser a partir da experiência.

Assim, se quisermos nos convencer quanto à natureza dessa evidência que nos assegura quanto a questões de fato, devemos investigar como chegamos ao conhecimento de causas e efeitos. Arrisco-me a afirmar, a título de uma proposta geral que não admite exceções, que o conhecimento dessa relação não é, em nenhum caso, alcançado por meio de raciocínios *a priori*, mas provém inteiramente da experiência, ao descobrirmos que certos objetos particulares acham-se constantemente conjugados uns aos outros. [...] Nenhum objeto jamais revela, pelas qualidades que aparecem aos sentidos, nem as causas que o produziram, nem os efeitos que dele provirão; e tampouco nossa razão é capaz de extrair, sem auxílio da experiência, qualquer conclusão referente à existência efetiva de coisas ou questões de fato. (EHU, 4.6).

O conhecimento relativo a questões de fato depende, portanto, de nossa confiança na experiência passada enquanto padrão de nossos juízos futuros. Em outras palavras, o conhecimento parte, ou depende, da suposição de que o futuro será sempre conforme o passado, ou de que os eventos futuros seguirão o mesmo padrão já observado. É dessa suposição que deriva nossa confiança na previsão dos fenômenos. A distinção entre conhecimento baseado em relações de idéias e conhecimento sobre questões de fato serve para indicar que o conhecimento relativo às questões de fato nunca poderá obter o mesmo tipo de certeza demonstrativa que caracteriza o conhecimento relativo às relações de idéias, já que, “em todos os raciocínios baseados na experiência a mente dá um passo que não encontra apoio em nenhum argumento ou

processo do entendimento.” (EHU, 5.2). Apesar disso, o homem atribui certo grau de confiança, certeza e objetividade ao conhecimento relativo às questões de fato. A questão que Hume procura responder, então, é a de saber o que é que permite que tenhamos confiança na objetividade desse tipo de conhecimento se ela não tem por base a razão ou o raciocínio. A sua resposta é que nossos raciocínios experimentais dependem da imaginação, apoiando-se em particular no princípio do hábito. O hábito é o princípio que permite ao homem ultrapassar a experiência imediata e chegar ao conhecimento das questões de fato:

O hábito é, assim, o grande guia da vida humana. É só esse princípio que torna nossa experiência útil para nós, e faz-nos esperar, no futuro, uma cadeia de acontecimentos semelhante às que ocorreram no passado. Sem a influência do hábito, seríamos inteiramente ignorantes de toda questão de fato que extrapole o que está imediatamente presente à memória e aos sentidos. Jamais saberíamos como adequar meios a fins, nem como empregar nossos poderes naturais para produzir um efeito qualquer. Pôr-se-ia de imediato um fim a toda ação, bem como à parte principal da especulação. (EHU, 5.6).

Hume concebe o hábito como uma disposição inata, um mecanismo ou instinto indispensável para a sobrevivência humana que, a partir da observação de uma conjunção constante, produz a expectativa de sua repetição. O conceito de hábito como um princípio fundamental para a compreensão do conhecimento humano acerca das questões de fato relaciona-se a outro conceito chave de Hume: o conceito de crença. Crença, segundo ele, é uma idéia que fortalece as conexões que foram derivadas do hábito e permite ao homem optar por determinadas conexões causais e por determinadas expectativas quando, diante de um fato, procura diferenciar aquilo que é considerado uma ficção da imaginação daquilo que é conhecimento de fato. Como afirma,

a *crença* é algo sentido pela mente, que distingue entre as idéias provindas do julgamento e as ficções da imaginação. Ela lhes dá mais peso e influência, faz que se mostrem mais importantes, impõem-nas à consideração da mente e torna-as o princípio diretor de nossas ações. (EHU, 5.12).

Para Hume, a crença está associada à noção de probabilidade. A ocorrência mais provável de um evento no futuro está associada à sua ocorrência mais freqüente no passado. Essa ocorrência passada fortalece a crença na ocorrência futura do evento, dado que a ele se associa uma maior probabilidade de que venha a acontecer. Nessa medida, o conhecimento das questões de fato, fundado na experiência e possível devido ao hábito e à crença, não se confunde com o conhecimento obtido pelo raciocínio.

Em sua análise das impressões como sendo dados originários do conhecimento, Hume não se preocupa em discutir a fonte das impressões, a relação do sujeito com o mundo exterior e independente dele, assumindo a origem do conhecimento na própria percepção, como algo que faz parte

do sujeito. A concepção do conhecimento que ele defende, em particular do conhecimento sobre questões de fato, constitui uma inversão da concepção tradicional. Na concepção medieval o conhecimento era algo que emanava do objeto e que caberia apenas ser traduzido pelo sujeito. Hume, no entanto, passa a considerar o conhecimento como uma atividade do sujeito e tenta explicar quais são os mecanismos responsáveis, no sujeito, pela construção de um conhecimento que se refere a eventos que supostamente estão fora dele, no mundo. Essa inversão na ordem do saber, que coloca como tema central de suas preocupações o sujeito, leva Hume a conceder um lugar privilegiado para a ciência da natureza humana. Trata-se, portanto, de uma concepção construtivista do conhecimento. Contudo, o fato de Hume defender uma concepção segundo a qual o conhecimento é o resultado de uma atividade do sujeito não destrói a objetividade do conhecimento, pois, na sua concepção, a própria subjetividade humana tem um caráter natural, é ela mesma parte da natureza e tem, portanto, um caráter objetivo, uniforme e universal.

A mais famosa das análises de Hume é a da causalidade. Hume critica a própria noção de causalidade, ou seja, a crença na existência de um princípio causal que relaciona os fenômenos naturais, constituindo-se em uma lei universal, explicando a própria racionalidade do real em termos da relação de causa-efeito, e estabelecendo assim um vínculo causal entre tudo o que acontece. A causalidade, segundo Hume, não está nos fenômenos da natureza, mas é algo que, subjetivamente, o homem atribui aos fenômenos. Hume afirma que a conexão necessária entre causa e efeito não pode ser vista ou percebida nos fenômenos que o homem experiencia e que sua descoberta não emana dos fenômenos observados, mas sim de mecanismos subjetivos. São estes que levam os homens a propor conexões causais entre fenômenos, os quais apresentam, enquanto tais, apenas contigüidade.

Para Hume, a causalidade resulta apenas de uma regularidade ou repetição em nossa experiência de uma conjunção constante entre fenômenos que, por força do hábito, acabamos por projetar na realidade, tratando-a como se fosse algo existente. Segundo seu exemplo, se observarmos o movimento das bolas de bilhar em uma mesa, tudo o que vemos é o impacto do taco sobre a primeira bola e, por sua vez, o impacto da primeira bola sobre a segunda, mas a causalidade propriamente dita não pode ser observada. Tudo o que a experiência nos revela é uma conjunção constante entre fenômenos, e não uma conexão necessária que chamamos causalidade. (Cf. EHU, 7.28). É nesse sentido que pode ser dito que a causalidade é uma forma nossa de perceber o real, uma idéia derivada da reflexão sobre as operações de nossa própria mente que tem como origem a ação do hábito sobre a imaginação por ocasião de experiências repetidas e não uma conexão necessária entre causa e efeito, uma característica do mundo natural.

Segundo Hume, a noção de uma conexão causal entre os fenômenos não é baseada na observação de uma conexão necessária entre os eventos,

mas apenas na observação da contigüidade entre eles. É a experiência da contigüidade, da proximidade temporal que leva o homem a postular os fenômenos como numa relação de causa e efeito. A conexão causal entre os fenômenos é postulada a partir de fenômenos observados; não é possível postular uma relação de causa e efeito que não parta de eventos efetivamente observados. Assim, a inferência indutiva parte de fenômenos observados e refere-se sempre a fenômenos a serem observados no futuro; como se a possibilidade de atribuição de causalidade tivesse dois limites ou parâmetros, aquilo que foi observado e que lhe serve de base, e aquilo a que se refere e que lhe serve de teste.

À primeira vista essa ênfase no observado como limite da inferência indutiva poderia sugerir que, para Hume, este é também o limite do conhecimento científico. Contudo, como diz Monteiro (1984), este não é o caso, pois a própria suposição de Hume de que é através do hábito e da crença que o homem chega a afirmar uma relação de causalidade entre eventos já o demonstra. As causas da afirmação causal – o hábito, a crença – não são fenômenos observados e observáveis. Não observamos os dois eventos ocorrendo contigüamente; diante de um deles, observado, que é a afirmação de uma relação causal, inferimos o outro, inobservado, que é o hábito, a crença. Ainda segundo Monteiro, a proposição dessas causas, a partir do efeito observado, é, na realidade, a proposição de uma hipótese teórica. Hipótese que, apesar de se referir a eventos inobservados e inobserváveis, não ultrapassa os limites da experiência. Tais hipóteses “são sugeridas pela experiência e, depois de formuladas, encontram *confirmação* em outros tipos de experiência [...] não são raciocínios baseados apenas em suposições.” (Monteiro, p. 53-54). O valor dessas hipóteses é garantido tanto pelo seu poder explicativo como por sua simplicidade. Apesar de propor hipóteses e de postular princípios não observáveis, Hume não pretende investigar a causa última dos fenômenos e nem propõe para a ciência esta tarefa. A razão disso pode estar no fato de que Hume afirma as hipóteses como sendo sugeridas e confirmadas pela experiência. O conhecimento científico, portanto, não é apenas a reprodução ou a generalização do observado, uma vez que vai além disso, mas, segundo Hume, é sempre baseado ou fundado na observação.

Assim, o conhecimento científico caracteriza-se por, na busca de causas, ultrapassar os limites da inferência causal sem ultrapassar os limites da experiência.

Reconhece-se que a suprema conquista da razão humana é reduzir os princípios produtivos dos fenômenos naturais a uma maior simplicidade, e subordinar os múltiplos efeitos particulares a algumas poucas causas gerais, por meio de raciocínios baseados na analogia, experiência e observação. Quanto às causas dessas causas gerais, entretanto, será em vão que procuraremos descobri-las; e nenhuma explicação particular delas será jamais capaz de nos satisfazer. Esses móveis princípios fundamentais estão totalmente vedados à curiosidade e à investigação humanas. (EHU, 4, 26).

Em uma famosa passagem do Livro II do *Tratado* Hume limita as pretensões da razão em determinar os fins da ação. “A razão é e somente pode ser escrava das paixões e nunca pode almejar a qualquer outro papel senão o de servi-las e de obedecê-las.” (T, 2.3.3.4). Ora, na medida em que Hume defende uma concepção segundo a qual a razão está em toda parte subordinada em suas operações aos sentimentos ou crenças que se originam em nossa natureza, procurando mostrar que as paixões têm prioridade frente à razão, não simplesmente em moral mas mesmo em questões de fato, sua filosofia é uma tentativa de mostrar que todo o conhecimento que temos depende em última instância dos sentimentos ou crenças naturais, ou seja, que tem por base a natureza humana, que é um elemento primitivo para além do qual a explicação não pode ir. Por natureza Hume quer dizer aquilo que compartilhamos, entre nós e com o mundo, e que, justamente por ser comum, e imediatamente dada à experiência comum, pode constituir talvez a única pré-condição de nossa investigação filosófica.

Ao explicar a estrutura do entendimento humano, Hume diz que observando a conjunção constante de objetos semelhantes, a partir da repetição, somos levados a inferir do aparecimento do primeiro desses objetos a existência e o aparecimento do outro objeto. Ao primeiro chamamos causa, e ao segundo chamamos efeito. Hume nega, no entanto, que as inferências indutivas possam ser validadas logicamente, a partir de construções filosóficas baseadas na razão clássica dedutiva. Neste sentido, Hume é um cético. Contudo, por outro lado ele procura mostrar que apesar de não existir um raciocínio capaz de justificar ou fundamentar as inferências causais que fazemos, o hábito é um instrumento de sobrevivência superior às falaciosas deduções de nossa razão; que a natureza não podia deixar de escolher o hábito, preferindo-o a razão. Está mais de acordo com a sabedoria da natureza garantir uma operação tão essencial à subsistência humana – como é a inferência causal, a partir da qual inferimos efeitos semelhantes de causas semelhantes e vice-versa — por meio de algum instinto ou tendência mecânica que seja infalível em suas operações, manifeste-se ao primeiro aparecimento da vida e do pensamento, e seja independente de todas as deduções do entendimento.

Assim como a natureza ensinou-nos o uso de nossos membros sem nos dar o conhecimento dos músculos e nervos que os comandam, do mesmo modo ela implantou em nós um instinto que leva adiante o pensamento em um curso correspondente ao que ela estabeleceu para os objetos externos, embora ignoremos os poderes e forças dos quais esse curso e sucessão regulares de objetos totalmente depende. (EHU, 5.22).

Hume, portanto, não se limita a negar que a inferência causal seja determinada pela razão, ele afirma que ela é derivada do hábito. Em outros termos, que ela seria o produto de um processo inconsciente, de um instinto de que a sabedoria da natureza nos dotou, como instrumento de nossa sobrevivência. A referência à sabedoria da natureza pode ser vista como uma

hipótese que Hume apresenta a fim de explicar o próprio hábito, ou seja, como produto da sabedoria da natureza.

Para Hume, portanto, a crença na conexão causal – embora permaneça irremediavelmente injustificada e injustificável nos termos da razão demonstrativa –, é um legítimo produto da imaginação assistida pelo hábito. As dúvidas céticas que Hume levanta dizem respeito às pretensões da razão de alcançar uma justificação demonstrativa para o princípio de causalidade. O lado negativo do seu argumento consiste na articulação de duas análises. A primeira análise apóia-se na distinção entre juízos analíticos e juízos sintéticos ou, no seu próprio vocabulário, entre relações de idéias questões de fato, e consiste em mostrar que as sentenças relativas a questões de fato, no que conservam inviolada a articulação com a experiência sensível, são incapazes de expressar a conexão causal (EHU, 5). A segunda análise procura mostrar que sendo a origem da idéia de conexão causal – com o caráter de conexão necessária – originada de um sentimento e não de uma observação, essa idéia, em enunciados causais, não pode ter como referência a real conexão causal entre eventos no mundo, embora se articule com a experiência da ocorrência regular de eventos distintos seguidos um do outro. Assim, causa, na circunstância de experiência repetida de conjunção regular entre eventos distintos entre si, há de aplicar-se ao evento regularmente antecedente ou para indicar precisamente, e não mais, a conjunção regular, ou para indicar que sua manifestação conduz regular e irresistivelmente a representação do seu sucessor. Assim, se Hume nega, por um lado, o sentido para o emprego descritivo de causa, através de uma argumentação essencialmente negativa, por outro lado, ele oferece uma explicação naturalista para a origem da idéia de causa e, a partir daí, procura elucidar o seu significado. De tal modo que, embora se reconheça que a idéia de conexão causal não se articule representativamente com a realidade, de modo a situá-la a partir da impressão correspondente, esse resultado não a lança ao fogo purificador das vaidades da razão, destino sugerido para as obras cujo conteúdo nada mais oferece “senão sofismas e ilusões” (EHU, 12.132). A legitimidade da idéia de causa assenta na hipótese do hábito, portanto nos processos da mente e nas operações do entendimento. Se, de acordo com o resultado negativo da primeira análise, a validade da crença na conexão causal não pode ser demonstrativamente assegurada, não se segue necessariamente que tal crença não tenha suporte racional, pois, como já indicamos, razão, enquanto operação do entendimento não se aplica exclusivamente aos processos demonstrativos mas sobretudo a um instinto – uma vez que “a razão não é senão um maravilhoso e ininteligível instinto de nossas almas” (T, 1.3.16.9), do qual os processos demonstrativos constituem apenas uma das manifestações.

Existem pelo menos duas tradições interpretativas a respeito das análises sobre o entendimento humano empreendidas por Hume. A primeira interpretação, defendida por Reid e Beattie na própria época de Hume,

posteriormente por Kant e mais recentemente por Popkin, Fogelin, dentre outros, considera que Hume é essencialmente um cético epistemológico pelo fato de negar a realidade objetiva da causalidade, do mundo e do sujeito. Segundo esta interpretação tradicional, Hume seria um filósofo empenhado em mostrar que no exercício de nossa razão, ao examinarmos a própria razão, seríamos levados a suspender o juízo. Ao estabelecer limites para a justificação racional e ao afirmar que a maioria de nossas crenças não podem ser fundadas ou justificadas racionalmente, negando assim que a razão tenha a capacidade para alcançar conhecimento e verdade em muitas áreas, Hume mostraria que no plano puramente especulativo somos conduzidos ao ceticismo. Não teríamos certeza absoluta sobre questões de fato e sobre muitos assuntos a verdade estaria fora de nosso alcance. A interpretação que reduz o pensamento de Hume a um ceticismo enfatiza os aspectos negativos de sua argumentação. Este aspecto cético e negativo desempenharia um papel preponderante em sua filosofia.

A segunda interpretação, defendida originalmente por Kemp Smith e mais recentemente também por Stroud, Capaldi, Monteiro e outros, considera que Hume é essencialmente um naturalista: um filósofo cujo objetivo não é destruir o conhecimento, mas desvendar e ressaltar o papel dos instintos e crenças naturais. Segundo esta interpretação, Hume procura mostrar como a natureza humana nos dotou de recursos, na maior parte não intelectuais que nos levam inevitavelmente a pressupor ou a ter determinadas crenças que a razão é incapaz de justificar por meio de argumentos. Dada a importância atribuída por Hume aos instintos e crenças naturais, não só em nossa vida, mas também nas ciências morais e naturais, sua filosofia seria caracterizada de forma mais adequada como uma filosofia naturalista: uma visão segundo a qual os homens são seres imersos na natureza, dotados de imaginação e instintos, que nos faz ter certas crenças. A interpretação “naturalista” do pensamento de Hume procura mostrar, assim, que o ceticismo de Hume não é total, mas está ligado a uma intenção positiva de ciência, que pode ser vista como a contraparte de seu ceticismo.

A filosofia de Hume é naturalista em pelo menos dois sentidos. Num primeiro sentido – após considerar que a maior parte de nossas crenças não podem ser justificadas racionalmente –, Hume pode ser considerado naturalista por enfatizar o fato de que as operações da mente e o comportamento humano são eventos naturais, e que a maior parte de nossas crenças cotidianas, sendo naturais, são instintivas e psicologicamente inevitáveis; que estamos constituídos de tal modo que não nos é possível evitar ter essas crenças. Num segundo sentido – na medida em que as operações da mente e o comportamento humano são considerados eventos naturais –, por propor para a filosofia o mesmo método das ciências naturais na tentativa de descobrir os princípios psicológicos gerais que explicam como chegamos a formar, com base na experiência sensível, as crenças que temos. Em outros termos, por defender um naturalismo metodológico, segundo o qual o melhor método de

investigação nas ciências sociais ou filosofia deve ter por modelo o método das ciências naturais.

O único fundamento sólido que nós podemos dar a ela [para a ciência do homem] deve estar na experiência e observação... a essência da mente sendo-nos tão desconhecida quanto a dos corpos externos, deve ser igualmente impossível formar qualquer noção de seus poderes e qualidades de outra forma que não seja por meio de experimentos cuidadosos e precisos, e da observação dos efeitos particulares resultantes de suas diferentes circunstâncias e situações [...] Portanto, nessa ciência, devemos reunir nossos experimentos mediante a observação cuidadosa da vida humana, tomando-os tais como aparecem no curso habitual do mundo, no comportamento dos homens em sociedade, em suas ocupações e em seus prazeres. (T, Introdução, XVI, XVII, XIX).

O naturalismo de Hume no primeiro sentido é o reconhecimento de que se o conhecimento não é racional, é, entretanto, uma crença natural, e que a crença é uma determinação positiva. Hume elaborou, assim, uma teoria psicológica, mostrando que as crenças são inevitáveis. Nossos instintos e crenças naturais permitiriam superar as dificuldades enfrentadas pela análise racional. Pois, segundo Hume, a natureza nos leva a ter juízos e crenças, a despeito da análise racional que nos revela a inexistência de justificação e fundamentos para eles, e que nos levaria, por si só, a suspendê-los. Hume insiste que temos crenças irresistíveis, crenças que podem ser consideradas instintivas e naturais, uma vez que independem totalmente de deliberação ou escolha e prescindem de justificação ou fundamento, aliás, inexistentes. Uma dessas crenças naturais irresistíveis, baseada no instinto, é, segundo ele, a crença na existência distinta, contínua e independente dos corpos. Tal crença é instintiva e natural e é universalmente admitida entre os homens.

Strawson é um dos que interpretam Hume como um proponente de uma forma de naturalismo no primeiro sentido. Strawson interpreta Hume como alguém que reconheceu que no nível do pensamento abstrato não há nenhuma garantia contra o ceticismo e que a melhor maneira de enfrentá-lo seria através do naturalismo. Em outros termos, segundo Strawson, ao invés de ter enfrentado o desafio cético e procurado mostrar que o ceticismo é ininteligível ou autodestrutivo – como fez Descartes – Hume procurou mostrar que o ceticismo é vão. De acordo com Strawson, Hume mostra que o cético põe em dúvida certas crenças cujo questionamento é sem sentido, porque essas crenças nos são básicas e naturais, pertencendo à estrutura conceitual de nosso entendimento. Assim, por exemplo, se por um lado o próprio Hume reconhece que nossas crenças na existência dos corpos, bem como nossa confiança na indução, não são crenças fundamentadas racionalmente, por outro ele reconhece que estas crenças, no fundo, não estão expostas a sérias dúvidas, uma vez que elas se colocam para além de nossa crítica e competência racional, sendo garantidas pela natureza. A posição de Hume seria, segundo Strawson, a de que, não obstante os argumentos céticos que se possam produzir, simplesmente não podemos deixar de acreditar na existência dos corpos, e não podemos deixar de formar crenças e expectativas em conformidade geral

às regras básicas da indução. Em apoio a esta interpretação, Strawson lembra que Hume expressa freqüentemente sua posição referindo-se à Natureza, a qual não nos deixa qualquer opção nestas questões senão a de, “por uma absoluta e incontrolável necessidade”, levar-nos a “julgar tal como a respirar e a sentir” (Cf. STRAWSON, 1985, 10-14).

João Paulo Monteiro também defende, em linhas gerais, que a interpretação mais adequada da filosofia de Hume é a interpretação naturalista, ou seja, a que vê em Hume

uma filosofia que encara o homem como parte integrante da natureza, e encontra nas forças e processos naturais a raiz da natureza humana, da capacidade de conhecer e da direção dos desejos do homem (MONTEIRO, 1984, p. 9-10).

Segundo Monteiro, afirmar que Hume supõe que o conhecimento acerca das questões de fato não se baseia na razão, mas num instinto com o qual a natureza nos dotou, não significa dizer que Hume recusa qualquer possibilidade de raciocínio no processo de produção do conhecimento humano. Pois o instinto pode ser entendido como um elemento constitutivo da racionalidade e condição de possibilidade da formação do entendimento, e a natureza não como o domínio da irracionalidade, mas como o único âmbito possível do exercício da racionalidade. Ou, ainda, razão, enquanto operação do entendimento não se aplica exclusivamente aos processos demonstrativos mas sobretudo a um instinto, do qual os processos demonstrativos constituem apenas uma das manifestações. Neste sentido, segundo Monteiro, Hume não é um filósofo irracionalista, ao contrário, a teoria de Hume é uma teoria da racionalidade, não da dissolução da racionalidade. Para ele, o que Hume está realizando é um deslocamento do papel atribuído à razão na produção do conhecimento. A razão clássica, entendida como faculdade ordenadora, capaz de abstrações e deduções, é desentronizada, ou seja, deixa de ocupar o papel central que lhe era atribuído na tradição racionalista, de modo que o conhecimento perde seu caráter demonstrativo. Ao invés de fundamentar o conhecimento na razão, Hume procurará mostrar que o conhecimento é baseado no hábito; um princípio não redutível à razão.

A sua rejeição da razão não implica, evidentemente, que a inferência causal não faça parte do processo humano de raciocínio; significa apenas que, quando raciocinamos acerca de questões de fato, o passo mais crucial e mais fundamental que nos leva a proceder a inferências causais baseadas em repetições observadas não é causado por aquela faculdade ‘demonstrativa’ a que damos o nome de razão, mas por um princípio instintivo, a ela irredutível, ao qual ele propõe dar o nome de costume ou hábito. A hipótese de Hume não expulsa inteiramente a razão do território do raciocínio experimental, mas sem dúvida procede a sua desentronização – negando-lhe aquela situação privilegiada que a tradição racionalista lhe atribuía. (MONTEIRO, 1984, p.40).

Assim, portanto, a grande ênfase de Hume à força da natureza – referindo-se a uma inevitável disposição natural que temos para crer e alegando que a “nossos raciocínios acerca de causas e efeitos derivam unicamente do costume; e

que crença é mais propriamente um ato da parte sensitiva que da parte cognitiva de nossa natureza” (T, 1.4.1.8) – não significa dizer que para Hume a razão não tenha nenhum papel a desempenhar em relação às nossas crenças sobre questões de fato e existência. Hume considera que a razão tem um papel importante a desempenhar, ainda que seja um papel subordinado. Embora não pense que seja possível oferecer uma justificação racional para nossas inferências causais, Hume não nega que a razão pode fornecer regras para juízos de causa e efeito. Ele pensa que a razão pode nos levar a refinar nossas regras e procedimentos indutivos e, à sua luz, criticar e às vezes rejeitar idéias em que podemos ser naturalmente inclinados a acreditar. A interpretação naturalista, portanto, não só atenua o ceticismo de Hume como resgata um papel para a razão.

As duas interpretações distintas do pensamento de Hume aqui mencionadas, a que enfatiza o ceticismo e a que destaca o naturalismo, baseiam-se numa distinção entre aspectos negativos e aspectos afirmativos do pensamento de Hume. Podemos afirmar, no entanto, que estas duas interpretações distintas não são incompatíveis. O próprio Hume se preocupou em distinguir diferentes tipos de ceticismo e deixar claro que defendia uma espécie de ceticismo matizado pela aceitação da força da natureza que leva o homem a ter as crenças que tem. Rejeitou o assim o chamado ceticismo excessivo e propôs uma forma de ceticismo mitigado (Cf. EHU, 12). O ceticismo mitigado resultaria da moderação do pirronismo pela intervenção da força irresistível da natureza. Teria a virtude de mostrar os verdadeiros limites da razão humana e demais faculdades cognitivas, impedindo afirmações dogmáticas, entusiasmo indevido e hipóteses especulativas que excedam a evidência científica ou experimental. Manteria a dúvida e a suspensão de juízo como maneiras apropriadas de evitar o dogmatismo. Hume considerou este tipo de ceticismo útil, na medida em que questiona muitas de nossas crenças, solapa fanatismos religiosos, ideologias filosóficas e fanatismos morais.

O ceticismo excessivo ou radical, ao contrário do ceticismo mitigado, recomenda uma dúvida universal, incluindo a desconfiança em relação a nossas próprias faculdades cognitivas. Hume julgou este tipo de ceticismo vão e autodestrutivo. Alegou que, se todas as faculdades são destruídas, não é possível sair desse tipo de ceticismo, pois todas as conclusões atingidas pelo uso daquelas faculdades teriam sido destruídas (EHU, 12.3). Contra o ceticismo total que destrói toda crença e opinião ele diz:

Quem quer que tenha se dado ao trabalho de refutar as cavilações desse ceticismo *total* discutiu, na verdade debateu sem antagonista e fez uso de argumentos na tentativa de estabelecer uma faculdade que a natureza já havia antes implantado em nossa mente, tornando-a inevitável (T, 1.4.1.7).

Sua posição é que onde a Natureza assim nos determina, temos um comprometimento natural que estabelece o limite dentro do qual, ou o pano de fundo sobre o qual, a razão pode efetivamente operar: “felizmente, a natureza quebra a força de todos os argumentos céticos a tempo, impedindo-

os de exercer qualquer influência considerável sobre o entendimento” (T, 1.4.1.12). Em outros termos, Hume sustenta que a natureza é demasiado poderosa para permitir que o ceticismo seja a última palavra; que, por meio dos instintos, ela afasta as dúvidas céticas e nos leva a depositar confiança em nossos raciocínio habituais. O ceticismo radical, portanto, seria limitado pela natureza. Assim como há um limite para o conhecimento, haveria um limite para a dúvida, determinando onde ela pode surgir com eficácia, mas também onde ela é vã ou impossível. A possibilidade de se questionar algo seria definida a partir das crenças básicas que nos são impostas pela natureza; por isso mesmo, elas próprias não poderiam ser postas em dúvida. Dessa forma, podemos considerar que a interpretação naturalista incorpora, de algum modo, a interpretação cética. De modo geral, a interpretação naturalista reconhece a existência de uma tendência cética destrutiva em Hume, contudo, ela procura destacar a ênfase e importância que Hume dá à natureza enquanto uma força determinante de muitas de nossas crenças. O essencial da teoria do conhecimento de Hume residira, não tanto em seu ceticismo sobre a possibilidade do nosso conhecimento ou na definição de limites para o entendimento, mas na doutrina das crenças naturais que não podemos recusar.

Referências

HUME, D. *Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: UNESP, 2004.

———. *Tratado da natureza humana*. Trad. Déborah Danowski. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 2001.

———. *Diálogos sobre a religião natural*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MONTEIRO, J. P. ‘Hume, induction, and natural selection’, in *McGill Hume Studies*. (org.) Norton, Capaldi e Wade. San Diego: Austin Hill Press, 1976.

———. *Hume e a epistemologia*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984.

MOUNCE, H. D. *Hume’s naturalism*. Londres: Routledge, 1999.

NORTON, D. F. ‘Hume, human nature, and the foundation of morality’ In: *The cambridge companion to Hume*, Norton, D. F. (ed.), 1993, p. 148-181.

NOXON, R. *Hume’s philosophical development*. Oxford: Clarendon Press, 1973.

SMITH, P. J. *O ceticismo de Hume*. São Paulo: Loyola, 1995.

STRAWSON, P. F. *Skepticism & naturalism: some varieties*. Londres: Methuen, 1985.

STROUD, B. *Hume*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1977.

A noção de devir histórico em *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*

Anita Helena Schlesener
Universidade Tuiuti do Paraná
Curitiba - PR

Resumo: O objetivo desse trabalho é analisar a noção de devir no 1º Capítulo de *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, de Marx, e examinar a concepção de história e ideologia. Este trabalho de Marx deve ser entendido no contexto de crítica ao idealismo de Hegel: elaborada nos escritos anteriores a 1852. Retoma-se também o livro de Heine sobre a história da Alemanha para mostrar o novo significado da filosofia da história, entendida como teoria fundada nas práticas sociais e políticas. O artigo finaliza com algumas considerações sobre as noções de Tempo e História em escritos de Walter Benjamin: a noção empregada por Benjamin para analisar a história social é a de tempo como eterno retorno. Tal leitura lhe permitiu criticar os pressupostos do marxismo implícitos na idéia de revolução.

Palavras-chave: Filosofia. história. política. ideologia.

Abstract: The aims of this work are to analyze the notion of come-to-be, based on the first chapter of *The Eighteenth Brumaire of Louis Napoleon*, from Marx, and to examine the conceptions of the come-to-be and ideology. This work of Marx must be understood within the context of a criticism to Hegel's idealism, elaborated in the earlier writings. This study also recovers Heine's book about Germany's history in order to show the new meaning of history's philosophy, founded by social and political practices. The article reaches its conclusions with some reflections about the concepts of Time and History in Walter Benjamin's texts: the concept adopted by him to analyze the social history is the one as time as an eternal come back. Such view allowed him to review the Marxist bases implied in the idea of revolution.

Key-words: Philosophy. history. politics. ideology.

Introdução

A história é objeto de uma construção, que tem lugar não no tempo vazio e homogêneo, mas no repleto de atualidade. [...] Ela é o salto tigrino no passado. Só que ele ocorre numa arena em que a classe dominante impera.

Walter Benjamin

O presente trabalho tem por objetivo fazer algumas observações sobre a noção marxiana de devir histórico contida no primeiro capítulo de *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* e seu confronto com a noção hegeliana de devir, expressa na relação entre tragédia e farsa. O tema será abordado pela sua significação no âmbito da filosofia no qual, à formulação sistemática e totalizadora de Hegel, Marx contrapõe uma nova concepção de devir que reorienta a filosofia no caminho da práxis.

Do ponto de vista do marxismo, a filosofia tem uma característica histórica e política, isto é, traz as marcas de uma época e se compõe dos vários elementos sociais e políticos que formam o modo de pensar contextualizado. Para falar de filosofia é preciso falar, portanto, das relações concretas que se constroem em determinado momento histórico. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* foi escrito no calor das lutas políticas que levaram ao poder o sobrinho de Napoleão I e evidencia, entre outras coisas, como as relações de poder são sustentadas por modos de pensar diversos e como os verdadeiros interesses se escondem sob uma aparência que mistifica tais relações e esconde a dominação econômica e social.

O que se pretende confrontar aqui são dois conceitos de história que marcam a ruptura de Marx com o idealismo hegeliano, abrindo a senda para uma nova compreensão tanto da filosofia quanto da história. Para Marx, a grande contribuição de Hegel estava em fazer da contradição o motor da história, isto é, a dialética hegeliana abria a possibilidade de mostrar que a sociedade trazia consigo os elementos para a sua mudança radical. Para tanto, era necessário superar os limites do idealismo e propor uma nova leitura da história.

Dois noções de devir

O passado é algo totalmente mental.
Ele é apenas imagens e crenças.

Paul Valery

O primeiro parágrafo do primeiro capítulo abre a confrontação de dois conceitos de filosofia da história:

Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. Esqueceu-se de acrescentar: a primeira como tragédia e a segunda como farsa. (MARX, 1977, p. 17)

A proposição, que parece um simples comentário, atinge o âmago da filosofia hegeliana e evidencia a diferença fundamental entre o idealismo de Hegel e o materialismo histórico no que se refere ao sentido do devir. A distinção implica esclarecer a natureza da duplicidade histórica e do esquecimento na filosofia de Hegel para, em seguida, discorrer sobre o sentido de repetição histórica no contexto da filosofia de Marx.

Na verdade, podemos dizer que a expressão é o coroamento de um longo processo de crítica e de desconstrução do pensamento hegeliano, elaborado nos escritos anteriores a 1852, nos quais Marx acentua que, para Hegel, “o racional não consiste no fato de a pessoa real atingir a realidade mas sim de serem os momentos do conceito abstratos a atingi-lo” (MARX, s.d., p. 42). É verdade que Hegel postula a igualdade entre real e racional, porém, todo o seu sistema constrói-se no sentido de absorver o real no racional. Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, Marx esclarece o duplo erro de Hegel, que consiste em conceber “[...] a riqueza, o poder estatal, etc., como essências alienadas para o ser humano” concentrando-as na forma do pensamento e, a partir daí, formular sua concepção de história:

[...] toda a história da exteriorização e toda retomada da exteriorização não é senão a história da produção do pensamento abstrato, isto é, Absoluto, do pensamento lógico e especulativo.

Da reflexão hegeliana decorre que a compreensão do processo histórico elabora-se de tal modo que “[...] a sensibilidade, a religião, o poder do Estado, etc., são essências espirituais, pois só o Espírito é a verdadeira essência do homem.” (MARX, 1974, p. 42 e 43).

Tem-se, então, uma dupla história, a ideal e a real, como verso e reverso, verdade e aparência, em que o homem e as coisas objetivam-se enquanto diferença e oposição ao pensamento. História real e história ideal são inseparáveis, já que a história real dá elementos para o reconhecimento da Idéia, da Razão absoluta, mas é a História Universal que prevalece como ponto de referência e explicação de toda a realidade. O verdadeiro devir ocorre, para Hegel, no âmbito da realização do Espírito Absoluto. É desse pressuposto que se deve partir para entender o esquecimento de Hegel: trata-se da impossibilidade da filosofia idealista conceber o processo histórico real e exprimir o devir histórico, porque o factual só é concebido como expressão do Conceito. (ASSOUN, 1979).

A referência de Marx ao esquecimento aparece também em outros trabalhos, principalmente *A Ideologia Alemã* e *A Sagrada Família*, escritos em que Marx acentua que o esquecimento tem a função de ocultamento e que a ideologia se constrói como um discurso em que o dito vem permeado pelo silêncio. Com referência a Hegel, a questão configura-se de forma diferente porque não se trata de um silêncio premeditado ou de um discurso parcial, mas da impossibilidade de expressar o movimento histórico efetivo porque o processo real é subsumido no Conceito. Tal limite não deixa de ser ideológico se o considerarmos ainda como ocultação de um processo de relações reais ou da transformação da história real em mera ilustração da história ideal e, como tal, uma forma de ocultamento da realidade.

Nesse contexto, a repetição histórica assume um significado específico e, em *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, Marx explicita o sentido da repetição histórica e pontua a diferença fundamental entre idealismo e

materialismo histórico no que tange à noção de devir: em Hegel o processo histórico real e observável é considerado somente enquanto realiza (e, desse modo, duplica) o devir na interioridade do Conceito. Desse ponto de vista, os grandes acontecimentos históricos, aqueles em que o Espírito atinge sua determinação, acontecem só uma vez. O remanescente assume a forma residual de resquício da materialidade do real que não se sobrepõe à necessidade espiritual, que segue seu curso irreversível. Essa determinação racional de toda a realidade, levando às últimas conseqüências a unidade ontológica no sentido da realização da metafísica, também traz implícito o gérmen da transformação, que Marx reconhece na necessidade da realização efetiva da filosofia na práxis revolucionária.

O materialismo histórico reavalia e reabilita o real: a história produz-se pela colocação e superação de contradições entre classes sociais que vivem em condições de luta. A filosofia da história deixa o campo da ontologia para tornar-se teoria que tem sua origem e seu desdobramento nas práticas sociais e políticas. Significa que a materialidade expressa nas práticas sociais é condição para a produção do conhecimento que, ao apresentar-se apenas como produção teórica, assume uma característica ideológica.

Tem-se a confrontação de dois conceitos de devir que pressupõem dois modos de entender a contradição e seu desdobramento na política, o que diferencia as duas filosofias da história. Assim, para Hegel a repetição apresenta-se como o momento da consolidação e reconhecimento do fato na consciência; para Marx a repetição também tem a característica de tomada de consciência, mas não do Espírito Absoluto na consolidação sistemática e harmônica da história, mas como consciência da mudança das condições sociais que geram a impossibilidade da própria repetição e a transformam em farsa.

Tragédia e comédia, categorias retomadas da arte grega e utilizadas no contexto da filosofia da história, também assumem sentidos diferentes na filosofia dos dois autores. Não vamos retomar aqui o significado desses conceitos na obra de Hegel, em que as noções de tragédia e farsa aparecem já nos escritos de 1788 e se constroem ao longo da produção posterior. Dizemos apenas que, em Hegel, o trágico e o cômico explicitam-se no modo como o Absoluto se cria e se reconhece no processo de construção da cultura e da eticidade. O trágico caracteriza o conflito continuamente resolvido e superado na ordem perfeita do todo, já que a solução da contradição supõe o retorno à harmonia da unidade. Para Marx, a tragédia implica ruptura, negação e superação de uma situação real, isto é, aproxima-se da noção de revolução, enquanto a farsa é a tentativa de reabilitar o que foi demolido, apresentando-se como um momento em que a consciência da mudança firma-se com clareza e se esclarecem os caminhos do futuro.

A expressão de Marx “depois da tragédia vem a farsa” é retomada de Heine (HEINE, 1991, p. 97), num escrito a propósito da filosofia kantiana. Para Heine, os efeitos destruidores do pensamento kantiano sobre a metafísica

e sobre a idéia de Deus na *Crítica da Razão Pura*, que ele denomina “a espada com que se executou o deísmo na Alemanha”, são amenizados na *Crítica da Razão Prática*, onde Kant reabilita o que havia demolido. A ironia de Heine produz-se no confronto da situação alemã com a realidade da França:

[...] confesso sinceramente que vocês, franceses, são moderados e dóceis em relação a nós, alemães. Puderam no máximo matar um rei que já havia perdido a cabeça antes que vocês o decapitassem. (HEINE, 1991, p. 89)

Kant “ [...] tomou o céu de assalto” e “destruiu os fundamentos de prova da existência de Deus.” (HEINE, 1991, p. 97).

Porém a morte de Deus ocorre apenas no reino da razão especulativa. A farsa, o segundo ato da reflexão filosófica, a comédia, constitui-se pela reabilitação da idéia de Deus, não apenas para superar a angústia do velho Lampe, o criado que, com um guarda-chuva, seguia tímida e cuidadosamente o passeio do filósofo. (HEINE, 1991, p. 89 e 98). Para que os comuns mortais como o velho Lampe sejam felizes, é preciso ressuscitar Deus, o que significa confirmar a ideologia no modo de pensar comum. A reviravolta cômica apresenta-se para Heine como a comédia burguesa, que Marx expressa na caracterização do filisteu. O que Heine acentua é que o caráter destrutivo do pensamento de Kant fica reduzido aos limites da razão teórica, ou seja, ao âmbito do pensamento ou da história das idéias e se consolida no processo de construção do idealismo alemão. Kant pôs a Alemanha na rota da Filosofia, que se tornou questão nacional. (HEINE, 1991, p. 99).

Cabe reconhecer que Kant abriu a senda de uma revolução filosófica que encerrou seu ciclo com Hegel. A partir de Marx, a filosofia alemã corrige seu rumo e algumas das observações irônicas de Heine ressoam nos escritos marxianos desde 1843, nos quais Marx acentua que os alemães participaram de restaurações, mas não tomaram parte nas grandes revoluções de seu tempo. A história alemã não fez outra coisa que reproduzir a história que outros realizaram. A Alemanha parodia a França: trata-se de uma outra forma de farsa em que se tem a realização reconhecida do Antigo Regime em período de consolidação do Estado moderno.

Para Marx, a repetição histórica, vinculada às metáforas da tragédia e da farsa, tem funções que nos remetem, entre outras coisas, ao processo de formação do imaginário ideológico, ao modo de rememoração do passado no presente no processo de produção do discurso para justificar uma ação política. Na verdade, a repetição não é o retorno do mesmo: funciona historicamente como a tomada de consciência de que o passado não pode ser restaurado porque o novo já se instituiu, o que significa dizer que não há repetição. O cômico é precisamente a consciência de que se vive um novo tempo e que o passado, tal como de fato foi, não pode ser revivido.

Mas o passado está aí, na memória dos vivos, atuando de modo negativo, assombrando como fantasma, oprimindo como um pesadelo e interferindo no

processo de produção do novo. É a tradição¹ que interage no movimento da luta de classes e que pode atuar tanto no sentido da consolidação do poder da burguesia como na completa reestruturação do poder por meio de uma nova revolução. Tudo depende de como nos apropriamos do passado.

Em outros escritos de Marx, entre eles *O Manifesto do Partido Comunista*, parece conviver uma história progressiva com uma idéia de repetição histórica, que possibilita compreender a principal forma de reprodução social moderna, vale dizer, o processo de alimentar-se do novo, assimilando-o ao instituído. “A burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os meios de produção e as relações de produção e, com elas, todas as relações sociais”, isto é, a sociedade capitalista precisa renovar-se internamente para preservar as características da produção (exploração do trabalho e expansão do mercado) e, para tanto, precisa do novo, da criatividade própria da condição humana. Mas o novo é absorvido e assimilado, reduzido a um único parâmetro que é o “insensível ‘pagamento a vista’,” isto é, perde-se no tecido da reprodução capitalista. (MARX, 1978, p. 96-97). Tem-se uma sociedade que nasceu da ruptura e que colocava o novo como condição de sua existência que, agora, reduz o novo a um mero mecanismo de permanência e sustentação das formas sociais vigentes. A repetição revela-se como a forma temporal da sociedade burguesa, em que o tempo reproduz-se no gesto e nas ações repetidas mecanicamente no mundo do trabalho.

Existe um elo entre a idéia de repetição histórica de *O 18 Brumário* e aquela que se lê nas entrelinhas do *Manifesto*, que poderia ser traduzida no esclarecimento de como interagem entre si o econômico, o social, o político e o ideológico, como instâncias de uma estrutura. No primeiro capítulo de *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, a análise da repetição concentra-se na formação do imaginário social que dá sustentação ao processo político que se realimenta do passado, isto é, na formação e nas funções da ideologia.

O trágico é a característica básica da contradição histórica: exprime o momento em que a tensão e o conflito chegam a uma situação limite e eclodem num acontecimento que põe termo ao processo superando a contradição e dando lugar ao novo. O cômico expressa um momento de restauração dentro de um processo em que o novo gerou uma situação em que a tentativa de reviver o passado no presente já modificado torna-se inócua e grotesca. Os personagens históricos parecem não perceber que a situação assumiu novas proporções e, por isso, parecem ridículos. O contraste entre o trágico e o cômico traduz-se na diferença política entre revolução e restauração.

A rememoração do passado assume significados ideológicos diferentes nos dois processos em questão: na tragédia, a ressurreição dos mortos tem a “finalidade de glorificar as novas lutas”, “de engrandecer na imaginação a tarefa a cumprir”, isto é, desempenham a função de impulsionar a ação; tem ainda o

¹ Não nos deteremos na explicitação do conceito tradição, mas no aprofundamento da idéia de repetição.

papel de ocultar os limites do projeto presente, de gerar as ilusões necessárias para “esconder de si próprios as limitações burguesas de suas lutas”. A farsa apresenta-se como paródia do passado e fuga das contradições postas pelo presente, ou seja, a apropriação do passado produz-se como a transposição de uma concepção do imaginário ideológico de uma época para outra: “os fantasmas da velha revolução andam por todo canto”, todo um povo que pensava impulsionar-se para diante “encontra-se de repente trasladado a uma época morta”, isto é, lançado num processo de restauração. (MARX, 1977, p. 19). No movimento da luta de classes, a classe social que perde seu domínio tenta reconquistá-lo ressuscitando os momentos privilegiados do seu passado.

Seguir a senda da ação da memória no presente, no entrecruzar de lembrança e esquecimento, permite perceber a complexidade da formação do imaginário social, que os personagens históricos atuantes expressam. A memória parece operar de modo inconsciente, vale dizer que, no auge da ação renovadora, no momento crítico e revolucionário que caracteriza a tragédia, os homens “ [...] conjuram em seu auxílio os espíritos do passado [...] ”, tomam de empréstimo suas palavras de ordem, seus símbolos e suas vestes. (MARX, 1977, p. 17-19). É como se, nesse momento, a evocação do passado, retomado para impulsionar a ação, também atuasse como um freio a modelar o projeto presente. “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem [...] ”, mas sim sob as condições “ [...] legadas e transmitidas pelo passado”, ou seja, o passado parece atuar como um entrave que impede a compreensão do novo e, como na aprendizagem de uma nova língua, só pode ser superado pelo esquecimento do antigo e pela assimilação consciente e crítica do novo já presente. (MARX, 1977, p. 17-18).

A tragédia consistiria no fim real de um processo por meio de uma ruptura, enquanto a comédia evidenciaria o fim no anacrônico, possibilitando, assim, o desligamento efetivo do passado e a conseqüente abertura para o futuro. Desse ponto de vista, a comédia cumpriria o papel de consolidar um processo revolucionário: como diz Gramsci a propósito da Revolução Francesa, no período que vai de 1789 a 1871,

[...] não só a nova classe que luta pelo poder derrota os representantes da velha sociedade que não quer confessar-se definitivamente superada, mas derrota também os grupos novíssimos que acreditam já ultrapassada a nova estrutura surgida da transformação iniciada em 1789. (GRAMSCI, Q. 13, 1977, p. 1581).

No texto de Marx, a figura do fantasma que assombra os vivos manifesta a caducidade do projeto restaurador diante do que já foi alcançado no presente. Tal anacronismo não transparece apenas na França, mas também na política alemã, em evidente descompasso com o pensamento filosófico da época que, por isso mesmo voltava-se para a Revolução francesa. Como acentua Heine, um povo metódico como o alemão tinha mesmo que “ [...] começar pela Reforma para poder lidar com a filosofia e, apenas após concluí-

la, passar para a revolução política.” (HEINE, 1991, p. 127). Portanto, um descompasso perfeitamente racional, completa ironicamente Heine. Os limites do pensamento kantiano expressam a característica da filosofia alemã que, no fundo, traduz o próprio processo político de revoluções convertidas em restaurações na Alemanha.

Porém, acrescenta Heine, a “ [...] revolução alemã não será mais suave e branda porque precedida pela crítica kantiana [...] ” ou pelo idealismo transcendental. Há de chegar o momento em que as forças revolucionárias que se desenvolveram por meio dessas doutrinas “ [...] poderão irromper e encher o mundo de temor e admiração”, prontos a “esmagar as últimas raízes do passado [...] ” (HEINE, 1991, p. 127). As palavras de Heine parecem ecoar em *O 18 Brumário*.

As revoluções proletárias, como as do século dezenove, criticam-se constantemente a si próprias, interrompem continuamente seu curso, voltam ao que parecia resolvido para recomeçá-lo outra vez, escarnecem com impiedosa consciência as deficiências, as fraquezas e misérias de seus primeiros esforços, parecem derrubar seu adversário apenas para que este possa retirar da terra novas forças e erguer-se novamente agigantado; diante delas, recuam constantemente ante a magnitude infinita de seus próprios objetivos até que se cria uma situação que torna impossível qualquer retrocesso e no qual as próprias condições gritam: Aqui está, rode, salta aqui. (MARX, 1977, p. 21).

Marx reconhece que o passado exerce uma função determinante porque está de fato presente por meio de seus efeitos atuais. Mas faz da apropriação do passado a referência básica para a distinção entre a revolução burguesa e a revolução proletária. A revolução burguesa retira um impulso ideológico do passado, retoma o passado para consolidar o poder da burguesia (ocultar as limitações do presente) e consolida tal poder procurando restaurar o passado, tanto por meio de políticas conservadoras quanto pela força da tradição assumida sem crítica.

As revoluções proletárias, designadas como a grande tragédia, devem possuir uma outra dinâmica, tanto no processo político quanto ideológico: no âmbito político, enquanto as revoluções burguesas avançam rapidamente e, depois de atingir o auge, caem na modorra, as revoluções proletárias constroem-se fundadas na crítica e no esforço do contínuo recomeçar após cada fracasso, recomeçam quantas vezes necessário, avançam e recuam até o momento em que “ [...] se torna impossível qualquer retrocesso.” (MARX, 1977, p. 21). O recuo, portanto, não significa aqui restauração, mas estratégia política ou fracasso da tentativa revolucionária, que exige retomar o processo de autocrítica: há um ponto em que não é mais possível regressar.

Do ponto de vista ideológico, enquanto as revoluções burguesas alimentam-se e se sustentam do passado, as revoluções proletárias precisam acertar contas com o passado e voltar-se para o futuro. Acertar contas com um passado no qual, independentemente do modo de produção, os trabalhadores

sempre foram classe oprimida e seus fracassos políticos foram esquecidos na escrita da história. Trata-se, portanto, de subverter completamente a ordem social de modo a extinguir todas as formas de opressão e de dominação.

As revoluções proletárias devem apresentar um conteúdo completamente novo a partir do qual não há mais necessidade de disfarce porque não há nada a ocultar ou engrandecer, como acontecia com a revolução burguesa. O conteúdo é diverso, no sentido que a revolução burguesa construía-se como um projeto de dominação de classe que se fundava num discurso universalizante e, por isso, “[...] teve que lançar mão de recordações da história antiga para se iludir quanto ao próprio conteúdo.” (MARX, 1977, p. 20). A revolução proletária funda-se num projeto de extinção de todas as classes, de construção de uma sociedade sem classes e seu discurso universalizante corresponde de todas as maneiras ao seu projeto, de modo que a classe proletária não precisa das fantasmagorias do passado para justificar sua ação. A esta mudança de conteúdo corresponde uma mudança de direção: o imaginário deixa o passado para voltar-se ao futuro. E essa nova dimensão temporal caracteriza uma nova realidade e uma nova natureza da consciência social, que não precisa do disfarce da ideologia.

O pensamento passa a se produzir com base na relação entre presente e futuro, isto é, entre a circunstância histórica e o que se imagina criar a partir das condições dadas. É o que se entende por práxis. A poesia retirada do futuro apresenta-se como um novo imaginário social que tem a função de ultrapassar os limites da ação sobrepondo-se ao dado como aquilo que se irá construir. Trata-se de um imaginário que representa o ideal revolucionário mas se enraíza no real, buscando nele as possibilidades de realização do futuro.

Resta saber se esta temporalidade purificada do passado e voltada para o futuro, translúcida como a água pura, pode realmente existir um dia. É claro que Marx a vislumbra, mas não pode explicitá-la, porque seu referencial é a classe operária de 1848-52, envolta nas brumas da ideologia, da alienação, que se renova nas manobras políticas da reação, que resiste e se levanta a cada nova derrota. Vislumbra-a como ideal a impulsionar a ação, a emanar de sua ação como poesia, o que se tornou, ao longo da prática marxista, uma nova forma de mistificação.

Para Walter Benjamin, nas *Teses sobre o conceito de História*, a fantasmagoria expressa na crença incondicional no progresso, base da política social-democrata, que se “[...] contentou em atribuir à classe trabalhadora o papel de redentora das gerações futuras [...]”, cortou, com isso, “[...] o tendão de suas melhores forças [...]” (BENJAMIN, 1985, Tese XII, p. 160). A noção de progresso se revela como um mito, no sentido que oculta a verdadeira natureza das relações que se instauram na sociedade moderna: dá a impressão do movimento na forma de conquistas progressivas no interior do projeto burguês, quando o que realmente acontece é contribuir para a consolidação do sistema que se reproduz nas estruturas de poder e na repressão. Para Benjamin, temos que enfrentar nossos fantasmas e cumprir o trabalho da rememoração.

Conclusão

Para concluir, lembramos que as reflexões de Benjamin sobre a natureza da experiência moderna, sedimentadas em Marx, desvelam o caráter reificado do mundo e mostram que a história linear e contínua nos apresenta um pseudo-devir, em que o futuro não existe. O futuro nada apresenta de novo porque o tempo moderno, constituído no seio da estrutura do modo de produção capitalista, é o tempo infernal da repetição e da negação da história. Para entender o presente é necessário rememorar continuamente o passado e romper o ciclo da repetição, buscando entender que as relações de poder deixam para trás possibilidades não realizadas, como uma promessa que se perdeu e que, se retomada, pode redimir a história.

Se Robespierre evoca a Roma antiga, é porque, para ele, este era

[...] um passado carregado de atualidade que ele destacava do contínuo da história. A Revolução Francesa entendia-se como uma Roma retornada. Citava a Roma antiga assim como a moda cita uma roupa pretérita”.

A moda, como a vida, “[...] é um salto tigrino no passado. Só que ele ocorre numa arena em que a classe dominante impera. O mesmo salto, sob o céu aberto da história, é o salto dialético, segundo o qual Marx entendeu a revolução” (BENJAMIN, 1985, Tese XIV, p. 161). Para o materialista histórico, diz Benjamin ainda nas Teses, “trata-se de fixar uma imagem do passado como ela inesperadamente se articula para o sujeito histórico num instante de perigo.” E o perigo é um só: sujeitar-se à dominação. (BENJAMIN, 1985, Tese VI, p. 156).

A história burguesa se desvela, nesse contexto, como catástrofe permanente; e a catástrofe não é o que está pela frente, nem o que se viveu no passado, como se deduz dos esquemas espacializados da progressão defendidos nas várias formas de historicismo. A catástrofe está em que as coisas continuem a se desenvolver do modo como sempre foram, conforme um curso, uma direção, um único sentido.

As riquezas e limitações da teoria puderam ser vistas no decurso da história do marxismo que, de resto, não pode ser identificado ao pensamento de Marx. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* continua a ser instigante depois de 150 anos de história, entre outras coisas, porque inaugura uma nova leitura da história que, rompendo com os limites cronológicos de um tempo linear, nos apresenta uma análise que entrecruza história, filosofia e política e abre a perspectiva de entender os modos pelos quais o passado atua no presente e pode determinar o rumo de nossas escolhas e ações.

Referências

ASSOUN, P. L. *Marx e a repetição histórica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

BENJAMIN, W. Teses sobre filosofia da história, In: BENJAMIN, W. *Sociologia* (coletânea), São Paulo: Ática, 1985.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi, 1977, Caderno 13.

HEINE, H. *Contribuição à história da religião e filosofia na Alemanha*. São Paulo: Iluminuras, 1991.

LEFORT, C. *As formas da história*. São Paulo : Brasiliense, 1979.

MARX, K. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Lisboa: Presença, [s.d].

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. *Manifesto do partido comunista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Arquivo DOPS - PR: fontes para história social no Paraná

Claudia Monteiro
Universidade Estadual do Centro-Oeste
Guarapuava - PR

Edgar Ávila Gandra
Universidade Estadual do Centro-Oeste
Guarapuava - PR

Resumo: No presente ensaio visamos discutir brevemente a importância do acervo da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS) para a história social e política do Paraná contemporâneo, disponibilizado para os pesquisadores no Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná (DEAP) em Curitiba. Propomos também algumas abordagens metodológicas para o trabalho com estas fontes, como a escrita de uma história social vista de baixo, perseguindo trajetórias de pessoas e militantes políticos comuns, desconhecidos da grande história.

Palavras-chave: História Social. trabalhadores. militância. DOPS.

Abstract: In the present assay, we aim to argue briefly on the importance of the Social and Political Order Office (DOPS) collection, for the social and political history of the contemporaneous Parana State, available for research in the State Department of Parana State Public Archive (DEAP), in Curitiba. We also consider some methodological approaches for working with these sources, as the writing of a social history from a bottom-top view, in search of people and ordinary militants paths, unknown politicians of the great history.

Key-words: Social history. workers. militancy. DOPS.

1. Introdução

A documentação da Delegacia de Ordem Política e Social do Paraná (DOPS) foi disponibilizada ao público e aos pesquisadores em 1991, ano em que foi assinado pelo então governador do Estado, Roberto Requião, o decreto n. 577, que transferia para o Departamento de Arquivo Público (DEAP) em Curitiba, o acervo arquivístico da extinta Delegacia de Ordem Política e Social do Paraná (DOPS-PR). Este arquivo é composto por 47.423 fichas de indivíduos investigados pela polícia política, 2.377 pastas com dossiês

separados por temas, 3.376 pastas separados por indivíduos, compreendendo o período de 1920 a 1989.¹

O valor deste arquivo para a história do Paraná neste período é incalculável, pois se trata de um importante subsídio para compreendermos os movimentos políticos populares e as ações de pessoas comuns, militantes e trabalhadores, que por terem suas vidas e suas privacidades invadidas pelas investigações, acusações, perseguições e prisões, nos fornecem fontes e evidências de seus atos. Com o devido respeito às vítimas da repressão, poderíamos até mesmo afirmar que as fontes da DOPS são fontes históricas democráticas porque incluem na história as ações de pessoas desconhecidas sobre as quais dificilmente teríamos acesso a partir de outro tipo de fontes (por exemplo, a imprensa, cartas, diários ou autobiografias).

A leitura atenta desta documentação nos permite relacionar estrutura e experiência, ou seja, podemos vislumbrar as questões e discussões políticas nacionais a partir de um contexto de agitações, organizações clandestinas, militância política de trabalhadores anônimos, incluindo na história sonhos, medos, intrigas e solidariedades que aquelas idéias e disputas políticas nacionais suscitaram em nível local. Este universo político e social visto de baixo por muito tempo foi negligenciado na historiografia, principalmente em trabalhos realizados a partir de fontes como os discursos institucionais da cúpula dos Partidos Políticos.

Devido ao caráter deste ensaio, faremos apenas alguns apontamentos preliminares sobre a constituição da Delegacia de Ordem Política e Social no Paraná e sobre o uso destas fontes para a história social no Estado. Fica ainda por se fazer um estudo mais completo sobre a ação da DOPS-PR e mesmo sobre a organização e a história de seu acervo disponibilizado no Arquivo Público do Paraná.²

2. A delegacia de ordem política e social no Paraná

As Delegacias ou Departamentos de Ordem Política e Social (DOPSS) tinham por objetivo não apenas punir, mas também prevenir, investigar, circundar e ameaçar; elas foram fundamentais para a manutenção da ordem imposta pelo Governo, pois havia a necessidade de se implantar um aparato de caráter administrativo-legal com o objetivo de conter as amplas manifestações

¹ Segundo informações do Arquivo Público estes dados são aproximados, lembrando que o acervo da DOPS está sendo revisto, por isso esses números podem aumentar até a finalização da conferência e da revisão. Para mais informações sobre o arquivo acessar a página da Internet: www.pr.gov.br.

² Vários são os estudos deste teor sobre os arquivos da DEOPS-SP (Delegacia de Ordem Política e Social de São Paulo), ou sobre o DOPS (Departamento de Ordem Política e Social) do Rio de Janeiro. Entre outros podemos citar: *DOPS: A lógica da desconfiança*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Justiça, Arquivo Público do Estado, 1993. FONSECA, G. DOPS – um pouco de sua história. *Revista Adesp*. n. 8, ano 10, dez/1989. AQUINO, M. A. de. et al (Orgs.) *No coração das trevas: O DEOPS/SP visto por dentro*. São Paulo: Arquivo do Estado: Imprensa Oficial, 2001. (Dossiês Deops – SP: radiografias do autoritarismo republicano; v. 1)

de descontentamento político. Juntamente com a DOPS, ligada ao governo estadual, foram criadas leis federais especialmente destinadas à repressão de crimes políticos.³ Polícia e política sempre foram inseparáveis: por mais que o discurso policial fosse em defesa da neutralidade da instituição quase sempre assumiu os interesses do poder político vigente.

O objetivo principal da DOPS era o desempenho da função de polícia política, entendida como “um tipo especial de modalidade de polícia [...] criadas com fins de entrever e coibir reações políticas adversas, armadas ou não, que comprometessem a ordem e segurança pública.”⁴ No entanto, atos como investigações, arquivamento de dados e identificação dos suspeitos (características atribuídas à DOPS) já ocorriam antes da sua criação. A especialização da polícia e a criação dos Departamentos de Ordem Política e Social, mais do que uma ruptura, indicam a radicalização de uma prática já estabelecida. Elas não surgiram de uma hora para outra.

O fortalecimento e a organização da máquina administrativa e estatal paranaense, a partir do fim do século XIX e início do XX, têm como consequência uma série de decretos do Governo do Estado regulamentando questões de higiene pública, instrução pública, serviço sanitário, divisão de terras e colonização, obras públicas, serviços de estatísticas, arquivo público e, principalmente, a organização de um corpo policial que incluía regimentos de segurança pública, investigações, cadeia pública, estatística e divisões de tarefas entre os departamentos da polícia.⁵ O discurso da imprensa curitibana e dos relatórios da polícia no começo do século XX relaciona diretamente o aumento da criminalidade com a emergência da mão-de-obra livre. Crime e pobreza se mesclavam, era preciso que a polícia vigiasse constantemente todos os pobres: no trabalho, na mendicância, no jogo, na prostituição, nas greves, nas sociedades operárias, nos partidos políticos.⁶

O tema da modernização da polícia está relacionado às medidas de urbanização da cidade no começo do século XX, como solução aos novos problemas surgidos com o aumento da população urbana e a consolidação das relações de trabalho livre. Marion Brepohl de Magalhães afirma que a DOPS no Paraná foi criada para combater e prevenir as manifestações dos movimentos populares:

A polícia política ou o serviço de inteligência, como é internacionalmente conhecida, não se limita à repressão dos movimentos sociais no momento de sua manifestação.

³ ARAÚJO, L. A. de. et al. O acervo DEOPS/SP. In: AQUINO, M. A. de (Org.). *No coração das trevas: O DEOPS/SP visto por dentro*. São Paulo: Arquivo do Estado: Imprensa Oficial, 2001 (Dossiês Deops – SP: radiografias do autoritarismo republicano; v. 1)

⁴ XAVIER, M. Antecedentes institucionais da polícia política. In: *DOPS: A lógica da desconfiança*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Justiça, Arquivo Público do Estado, 1993, p. 32.

⁵ Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná, de 1890 a 1901. DEAP.

⁶ RIBEIRO, L. C. *Memória, trabalho e resistência em Curitiba (1890-1920)*. Dissertação (Mestrado em História). São Paulo: USP, 1985, p. 65.

Ela supõe um passo além: objetiva minucioso controle de caráter ideológico de cada organização procurando, a partir da realização de um diagnóstico bastante rigoroso, esvaziar aquelas intenções de mobilização pela perseguição aos seus líderes e veículos de difusão.⁷

O primeiro ato do governo republicano no Paraná, que denota a preocupação de não somente reprimir, mas também de investigar e identificar os inimigos da ordem, é o Decreto nº 196, de 8 de maio de 1902, que aprova o regulamento da Estatística Policial e Judiciária do Estado do Paraná.⁸ Em 1908, foi criado um Gabinete de Identificação e Estatística⁹ e em 1909, uma Repartição de Estatística e Arquivo Público do Estado.¹⁰

Em 1930, no governo de Afonso Alves de Camargo (1928-1930), foi organizada a Delegacia de Vigilância e Investigações.¹¹ No ano de 1934 anexaram a esta delegacia o Gabinete de Identificação e Estatística.¹² Em decreto de 1935, o Gabinete de Identificação e Estatística desanexou-se da Delegacia de Vigilância e Investigações e foi criado o Instituto de Identificação, subordinado à Chefatura de Polícia.¹³ Somente em 1937, as delegacias de polícias especializadas passaram a denominar-se: Delegacia Auxiliar, Delegacia de Ordem Política e Social, Delegacia de Segurança Pessoal e Delegacia de Vigilância e Investigações.¹⁴ A polícia política, designada Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS), só passou a existir no Paraná (ressalta-se que era um órgão estadual), a partir de 1937.

O termo polícia política tem sido utilizado para denominar a especialização da polícia que desempenha uma função preventiva e repressiva, visando principalmente coibir atividades políticas contrárias à ordem e segurança pública: Apesar da imprecisão da fronteira entre o crime político e outros tipos de crime, a polícia política organizava fichários/arquivos dos criminosos tentando distinguir os malandros e vadios comuns dos subversivos que pretendiam subverter a ordem política e desestabilizar o regime vigente.

Em 1935, com a promulgação, por Vargas, da Lei de Segurança Nacional, houve a tentativa de definir claramente o que se entendia por crimes contra a ordem política e social. Ordem política era compreendida como “a que resulta da independência, soberania e integridade territorial da União, bem como da organização e atividades dos poderes políticos”. A ordem social referia-se “aos direitos e garantias individuais [...], ao regime jurídico

⁷ MAGALHÃES, M. B. de. *Paraná: política e governo*. Curitiba: SEED, 2001. (Coleção História do Paraná), p. 41-42.

⁸ Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná de 1902, DEAP.

⁹ Leis, Decretos e Regulamentos de 1908, DEAP.

¹⁰ Leis, Decretos e Regulamentos de 1909, DEAP.

¹¹ Diário Oficial de 10 de abril de 1930 Microfilme: 037, DEAP.

¹² Diário Oficial de 20 de fevereiro de 1934 Microfilme: 044, DEAP.

¹³ Diário Oficial de 22 de maio de 1935 Microfilme: 045, DEAP.

¹⁴ Diário Oficial de 20 de março de 1937 Microfilme: 047, DEAP.

da propriedade, da família e do trabalho; à organização e funcionamento dos serviços públicos e de utilidade geral, aos direitos e deveres das pessoas de direito público para com os indivíduos e reciprocamente.”¹⁵

Após a tentativa de insurreição comunista (novembro de 1935) a ação da polícia foi intensificada. Infringindo a Constituição e incorrendo em quase todos os crimes contra a ordem política e social previstos na Lei de Segurança Nacional, o movimento armado desencadeou uma acirrada repressão àqueles que dele participaram, bem como todos aqueles que possuíssem vínculos reais ou imaginários, com o comunismo.¹⁶

O aparato policial foi o principal instrumento de ação para a disseminação do terror do governo Vargas, principalmente no Estado Novo, que abarca o período de 10 de novembro de 1937 a 29 de outubro de 1945. Sob o signo da opressão e da censura, o governo Vargas procurou eliminar todos os canais possíveis de contestação; milhares de cidadãos rotulados de perigosos propagandistas do credo vermelho foram presos e punidos como hereges políticos.¹⁷

Mas a polícia não foi apenas uma instituição a ser acionada nestes momentos de maior repressão. O livro de Elizabeth Cancelli, *O mundo da violência*, cujo objetivo é analisar a organização policial e sua inserção política e social no período da Era Vargas, demonstra que além da existência da tortura, da repressão, dos crimes, do medo, etc., existia toda uma organização policial estabelecida pelo Estado em seu exercício de poder, negando assim as interpretações da historiografia que aponta o intervalo de tempo entre 1930 e 1945, como um período de confusão ideológica.¹⁸ Cancelli afirma que havia um projeto político muito bem definido neste período e

[...] a prisão torna-se um campo de segregação para a ação do regime e da polícia, onde os homens são gerenciados no sentido de demover o cidadão de suas condições humana e jurídica [...] a ação do Estado modifica a noção de cidadania que a sociedade pudesse ter construído até aquele momento.¹⁹

Segundo Maria Luíza Tucci Carneiro, como parte de um projeto ideológico, a polícia política disseminava o medo que funcionava como um poderoso instrumento de controle social colaborando para a sustentação do sistema autoritário. O medo faz calar, daí a necessidade que o governo tem de generalizar a sensação de medo, para, através deste, sufocar as tradições de

¹⁵ BRASIL, Lei nº 38, de 04 de abril de 1935, art. nº 22, parágrafo 1 e 2. Apud. PEREIRA, M. G. A reconstituição do acervo. In: *DOPS: A lógica da desconfiança*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Justiça, Arquivo Público do Estado, 1993, p. 22.

¹⁶ PEREIRA, M. G. Op. cit., p. 24.

¹⁷ CARNEIRO, M. L. T. O Estado Novo, o DOPS e a ideologia da segurança nacional. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999, p. 329.

¹⁸ CANCELLI, E. *O mundo da violência: a polícia da Era Vargas*. 2.ed. Brasília: UnB, 1994, pp.04-05.

¹⁹ Id. *Ibidem*, pp. 04-05.

luta e as vozes de contestação e assim garantir a ordem, segundo os conceitos impostos pelos homens de Estado.²⁰ Além disso, de acordo com a autora, “o Estado procurou gerenciar o universo simbólico dos grupos subalternos mantendo-os, sempre que possível, alienados e conformados” nesse contexto e a polícia política “assumiu importante papel junto à dinâmica instituída pelo processo de domesticação das massas.”²¹

3. O acervo DOPS-PR

O arquivo da DOPS-PR em função da especificidade de sua atuação possui características bastante peculiares perante outras organizações policiais: o coração da DOPS era seu arquivo, dependia dele para poder funcionar uma vez que lidava basicamente com o gerenciamento de informações. Essa documentação se apresenta não por divisões administrativas e sim por assuntos e indivíduos.

As divisões por assuntos são denominadas Pastas temáticas: cada pasta abrange um assunto investigado, analisado e processado. O foco da ação dos investigadores se desloca de acordo com a conjuntura política e social vivida, no entanto, há assuntos que são alvos permanentes como, por exemplo, os comunistas. Somente sobre o PCB encontramos 78 dossiês, além das várias organizações, como sindicatos, ligas camponesas, círculos operários, diretórios acadêmicos, investigados devido ao envolvimento com o comunismo. Os integralistas, mesmo atuando politicamente desde 1932, vão ganhar a atenção da polícia somente a partir de 1938, devido a tentativa de golpe da Ação Integralista Brasileira.²² O nazismo, consulados e embaixadas ligadas aos países do Eixo, também são investigados somente a partir do começo da Segunda Guerra.

As pastas individuais além da identificação (com foto), da filiação, do cônjuge, da data e local de nascimento de cada investigado, apresentavam um histórico de suas ações, recolhidos através de recortes de jornais, bem como através de relatórios produzidos por infiltrados entre os trabalhadores sobre greves, sindicatos e ações coletivas. Além destas informações produzidas pela polícia, há também pertences dos investigados, como fotos, bilhetes, panfletos, orações, livros, revistas, cartas, atas de reuniões sindicais, etc. Esta documentação produzida pelos investigados é importante na medida em que demonstra como pensavam e como agiam as pessoas, os trabalhadores e os militantes comuns – anônimos protagonistas das investigações da DOPS.

Além das pastas temáticas e individuais, o acervo possui 47.423 fichas individuais. Geralmente estas fichas remetem a alguma pasta individual ou

²⁰ CARNEIRO, M. L. T. Op. cit. p. 335.

²¹ Idem.

²² Ver DOPS, Dossiê n. 0007 – top 1 - período 1938-1942, assunto: Ação Integralista Brasileira. E dossiê n. 1172, top. 40, período de 1941-1946 assunto: fotos – integralistas.

temática. As informações contidas nas fichas são a identificação do investigado, a filiação, o cônjuge, a profissão, o local onde trabalha e o histórico de atos considerados subversivos que motivaram a polícia a fichar o investigado.

4. As contribuições das fontes para a história social no Paraná

A investigação e a repressão política nos permitem estudar experiências de populares, atos sociais e políticos através da documentação reunida pela polícia. Devemos levar em conta que o olhar da repressão era dirigido para determinados setores, visto como mais perigosos, realizando uma vigilância desigual sobre a sociedade, muitas vezes obsessivas, talvez exagerando em seus relatórios, nas investigações e prisões sobre o perigo que representavam certos indivíduos e organizações.²³

No entanto, no arquivo da DOPS, como já foi mencionado, não há somente documentação produzida pelos investigadores, pois a polícia, além de acompanhar as mais variadas associações, organizações, sindicatos rurais e urbanos em todo o Paraná, também aprendia material produzido pelos próprios trabalhadores e suas organizações. Neste ponto está a especificidade e a riqueza do acervo da DOPS.

As fontes e evidências sobre as ações das pessoas comuns, disponível na DOPS, nos possibilita realizar aquilo que Carlo Ginzburg definiu como prosopografia a partir de baixo, biografias coletivas de estratos subalternos da sociedade. Isto se faz através do uso do nome, “aquilo que distingue um indivíduo do outro em todas as sociedades conhecidas”, como fio condutor da análise “que guia o investigador no labirinto documental.”²⁴ A partir do nome é possível percorrer a série de dossiês, fichas e pastas da DOPS e descobrir diversas conjunturas que se entrelaçam.

Os nomes destas pessoas estão presentes nas fontes devido a ocasiões ímpares: eles aparecem somente porque suas vidas adquirem visibilidade através do Estado e da repressão, “sendo grupos minoritários, por definição excepcionais, dado que se trata de indivíduos que se revoltam contra os comportamentos e as crenças da maioria.”²⁵ Porém, isto não impede que estes casos marginais “funcionem como sinais ou indícios de uma realidade oculta.”²⁶

A realidade oculta que percebemos através dos arquivos da DOPS é um ambiente de agitação e militância política ainda pouco explorado pela historiografia paranaense. O que vemos são mobilizações, greves, grupos se organizando em sindicatos, em ligas camponeses, organizações e associações

²³ Sobre o risco de distorções e a necessidade de cautela com as fontes policiais, ao tratar de relatórios sobre os ludditas, ver THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 47-60.

²⁴ GINZBURG, C. O nome e o como. In: *A micro-história e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p. 174-176.

²⁵ STONE, L. Prosopography. *Daedalus*. n. 100, 1971, p. 46-79.

²⁶ GINZBURG, C. Op. cit., p. 177.

muitas vezes clandestinas, militância de esquerda e direita, comícios em porta de fábricas, distribuição de panfletos, disputas eleitorais acirradas, ou seja, um cenário em que as questões e discussões políticas tinham um papel de destaque.

Esta realidade não era somente indicio de uma prática obsessiva da polícia, pois a série documental reunida pela polícia nos indica uma realidade muito mais complexa. Não há dúvida de que a documentação produzida pela polícia não deve ser analisada como uma “mina de verdades puras e cristalinas”,²⁷ pois precisamos atentar para os riscos das distorções das fontes policiais, como por exemplo o intercâmbio de informações, de dados, telex, ofícios, estudos, os informes, comunicados, relatórios reservados, geralmente acompanhados de recortes de jornais da imprensa ou sindicais, coletados e elaborados diariamente pelos agentes de investigação infiltrados.

Entretanto, é impossível que seja simplesmente invenção da polícia um segundo tipo de documentação composta de cartas, bilhetes, anotações, atas sindicais, cadernetas pessoais, listas de nomes, impressos vários, correspondência apreendida, fotos, estatutos e documentos de sindicatos, ofícios, panfletos de todos os tipos, convocações para encontros e reuniões, relatórios de atividades das associações, enfim, uma infinidade de falas em um mundo vigiado, registrado nestes arquivos.

Quem eram estas pessoas? De onde vinham e o que faziam?

Para a polícia “o que importava era revelar a identidade”.²⁸ Para nós, este intuito da polícia em identificar e historiar as ações dos militantes por longos períodos permite reconhecer pessoas acompanhando-as no tempo e no espaço, revelando a tessitura de redes de relações sociais, que através de um estudo macro histórico não perceberíamos. Perseguir trajetórias muitas vezes contraria opiniões apriorísticas que temos quando vamos aos arquivos.

Podemos citar o exemplo do ferroviário Osvaldo Lima para esclarecer um pouco esta questão. Em 15 de maio de 1963, consta sua assinatura como presidente provisório do Comando dos Ferroviários da Rede de Viação Paraná – Santa Catarina em uma carta enviada ao então Presidente da República João Goulart. O cargo de Osvaldo, que já era ferroviário inativo, ou seja, aposentado, era representar os ferroviários contra os abusos cometidos por autoridades da Rede de Viação. As reivindicações eram referentes ao pagamento dos reajustamentos das aposentadorias, já aprovadas por lei, e não cumpridas pela Rede, pois os inativos, pensionistas e viúvas estavam “mergulhados na mais triste miséria”.²⁹

²⁷ NEGRO, A. L. & FONTES, P. Trabalhadores em São Paulo: ainda um caso de polícia. O acervo do DEOPS paulista e o movimento sindical. In: AQUINO, M. A. de. et al (Orgs.) *No coração das trevas: O DEOPS/SP visto por dentro*. São Paulo: Arquivo do Estado: Imprensa Oficial, 2001. (Dossiês Deops – SP: radiografias do autoritarismo republicano; v. 1), p. 129.

²⁸ NEGRO, A. L. & FORTES, A. Esquerda e direita: fontes nacionais para a história social. *Métis: história & cultura*. v.3. n. 5. P. 11-29, jan/jun. 2004, p.22.

²⁹ DOPS, dossiê n.248, top. 26, pag. 04-05. DEAP.

O Comando Geral dos Trabalhadores, assim como as suas várias subdivisões por categorias, por exemplo, o Comando dos Ferroviários da RVPSC, tinha em sua criação e organização influência do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Logo poderíamos sugerir, ou mesmo enquadrar Osvaldo Lima, como um velho militante comunista, mas não foi o que encontramos ao pesquisar em sua ficha na DOPS, datada de 1940.

Osvaldo Lima não foi fichado como comunista, mas por ser integralista. Em 1940, como já dissemos, vários militantes da extrema direita foram perseguidos, como o senhor Osvaldo, que na época constava como pagador da Rede de Viação Paraná – Santa Catarina. Ele e sua esposa, Dona Lola Mizurelli Lima, foram denunciados como integralistas, pois Dona Lola defendia enfaticamente que um dia “ainda veria tremular em Curitiba a bandeira da Alemanha”.³⁰

Vários são os exemplos encontrados nos arquivos que não se enquadram em nossos estereótipos do militante ideal da esquerda ou da direita. Devemos ter em mente, que não há qualquer correspondência automática ou excessivamente direta entre os discursos de partidos políticos e as ações dos militantes. Nós mesmos agimos contraditoriamente e seria ilusão exigirmos de nossos personagens uma trajetória linear, com um sentido estabelecido e um caminho coerente. Na sociedade há uma permanente tensão entre os constrangimentos sociais e as liberdades individuais. Portanto, os documentos da DOPS são fontes privilegiadas para observarmos estas complexas relações existentes entre a ação política individual e as orientações da cúpula dos partidos e organizações políticas.

5. Referências

AQUINO, M. A. de. et al (Orgs.) *No coração das trevas: O DEOPS/SP visto por dentro*. São Paulo: Arquivo do Estado: Imprensa Oficial, 2001. (Dossiês Deops – SP: radiografias do autoritarismo republicano; v. 1).

CARNEIRO, M. L. T. O estado novo, o DOPS e a ideologia da segurança nacional. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

CANCELLI, E. *O mundo da violência: a polícia da Era Vargas*. 2.ed. Brasília: UnB, 1994.

DOPS: A lógica da desconfiança. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Justiça, Arquivo Público do Estado, 1993.

FONSECA, G. DOPS – um pouco de sua história. *Revista Adpesp*. n. 8, ano 10, dez., 1989.

³⁰ DOPS, Dossiê n. 3009, top 45. DEAP.

GINZBURG, C. O nome e o como. In: *A micro-história e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MAGALHÃES, M. B. de. *Paraná: política e governo*. (Coleção História do Paraná). Curitiba: SEED, 2001.

NEGRO, A. L. & FONTES, P. Trabalhadores em São Paulo: ainda um caso de polícia. O acervo do DEOPS paulista e o movimento sindical. In: AQUINO, M. A. de. Et al (Orgs.) *No coração das trevas: O DEOPS/SP visto por dentro*. São Paulo: Arquivo do Estado: Imprensa Oficial, 2001. (Dossiês Deops – SP: radiografias do autoritarismo republicano; v. 1).

NEGRO, A. L. & FORTES, A. Esquerda e direita: fontes nacionais para a história social. *Métis: história & cultura*. v.3. n. 5. P. 11-29, jan/jun. 2004.

STONE, L. Prosopography. *Daedalus*. n. 100, 1971, p.46-79.

RIBEIRO, L. C. *Memória, trabalho e resistência em Curitiba (1890-1920)*. Dissertação (Mestrado em História). São Paulo: USP, 1985.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Pan-Africanismo e movimentos culturais negros

Donizeth Aparecido dos Santos
Faculdade de Telêmaco Borba
Telêmaco Borba - PR

Resumo: Este trabalho apresenta, através de uma pesquisa bibliográfica, uma abordagem do Pan-africanismo, movimento político-social surgido nos Estados Unidos no final do século XIX, e a repercussão que ele teve no mundo negro africano, influenciando a criação de movimentos culturais negros nos Estados Unidos, Haiti, Cuba e França, bem como, um pouco mais tarde, contribuindo ideologicamente para a eclosão de movimentos políticos-culturais de descolonização na África. Inicialmente, o trabalho traz uma abordagem dos fatos históricos, do início do tráfico negreiro ao fim da escravatura em solo americano, que criaram as condições para a criação do Pan-africanismo; depois analisa o próprio movimento e, por fim, aborda o Renascimento negro norte-americano, o Indigenismo haitiano, o Negrismo cubano e a Negritude, movimentos culturais negros surgidos no século XX a partir da ideologia pan-africanista.

Palavras-chave: Pan-africanismo. Renascimento negro norte-americano. Indigenismo haitiano. Negrismo cubano. Negritude.

Abstract: This article presents, through a bibliographical research, an approach of the Pan-Africanism, a political and social movement which arose in the United States in the end of the 19th century, and the repercussion it had in the African black cultural movements in the United States, Haiti, Cuba and France, as well as, later, the ideological contribution to the outbreak of the political and cultural movements for Africa's decolonization. At first, the article presents an approach of the historical facts, from the beginnings of the slaves trading up to the end of the slavery in American land, which provided the conditions for the Pan-Africanism creation; then it analyses the movement itself, and finally it discusses the American Black Renaissance, the Haitian Indigenus, the Cuban Blackness and the Négritude, a black cultural movements appeared in the 20th century from the Pan-Africanism ideology.

Key-words: Pan-Africanism. american black Renaissance. Haitian Indigenus. Cuban Blackness. Negritude.

Introdução

No final do século XIX surgiu nos Estados Unidos um movimento denominado Pan-africanismo. Esse movimento liderado por intelectuais negros nasceu no período de transição entre o final do comércio negreiro e da escravatura (praticados do século XV ao XIX) e o colonialismo, uma nova forma de dominação imposta pelas nações européias, principalmente sobre a África, que duraria até às últimas décadas do século XX.

O Pan-africanismo conseguiu unir a raça negra no plano psicológico, criando uma irmandade simbólica entre os negros de todo o mundo, que seria de grande importância no processo de descolonização das colônias européias em África e na luta dos afro-descendentes contra o preconceito racial. Mas, antes de abordarmos os seus principais objetivos e conquistas, vamos nos deter nos acontecimentos que propiciaram o seu surgimento, fazendo uma abordagem histórica do início do comércio negreiro até a abolição da escravatura em solo americano.

Uma diáspora forçada

Basil Davidson (1981), em um minucioso estudo do período do tráfico negreiro, afirma que a África foi extremamente fértil no fornecimento de seus filhos para o desenvolvimento do mercantilismo europeu, iniciado com as descobertas marítimas de Portugal e Espanha e levado ao extremo após as entradas de Holanda, França e Inglaterra no vantajoso comércio transatlântico. Segundo ele, o comércio de cativos africanos, que desde o início revelou todos os sintomas de uma excepcional crueldade e devastação, tornou-se importante a partir de 1510, quando começou a ser praticado de forma massiva. Antes dessa data ocorreram somente carregamentos esporádicos. Esse mega e desumano comércio, chamado de Grande Circuito por Davidson, era praticado de forma triangular, envolvendo outros produtos cujos lucros eram todos revertidos para a Europa.

Assim começou o tráfico do Grande Circuito que iria dominar grande parte do comércio do mundo ocidental durante muitos anos. Este circuito consistia na exportação de artigos manufacturados de baixo preço da Europa para a África; na compra de escravos na Costa da Guiné e no transporte para o outro lado do Atlântico; na troca destes escravos por numerais e géneros alimentícios nas Índias Ocidentais e nas Américas; e, finalmente, na venda dessas matérias-primas e víveres na Europa. (DAVIDSON, 1981, p.75).

O autor observa que seria com base nos lucros regulares e por vezes fabulosos proporcionados pelo comércio do Grande Circuito que França e Inglaterra iriam construir a sua supremacia comercial, esta última, em consequência dessa expansão econômica, obteria condições para realizar uma revolução industrial. Não iremos discutir aqui, por escapar aos nossos objetivos, o fato de a Inglaterra ter comandado uma campanha contra o

comércio negreiro e a escravatura quando estes se tornaram obstáculos aos seus objetivos comerciais. O intuito é traçar um painel da desumanidade desse comércio e o peso que ele teve na consolidação das principais economias ocidentais, e especialmente a importância que essa imigração forçada teve na formação das nações da América e o papel decisivo que a diáspora africana exerceu na conscientização dos negros em África, que os levaria a desencadear o processo de descolonização das colônias europeias em território africano na segunda metade do século XX.

Quanto ao número exato de filhos da África imigrados forçadamente para as três Américas, Davidson acredita que a resposta correta ninguém sabe e nem jamais virá a saber porque as fontes necessárias para essa resposta perderam-se ou talvez até mesmo nunca tenham existido. Segundo ele, o máximo que se pode fazer é tentar elaborar uma estimativa a partir de dados confusos e incompletos. Observando a disparidade de opiniões sobre a questão, afirma que alguns autores moderados calculam em 15 milhões as vítimas do tráfico negreiro, outros consideram que o número seria algo em torno de 50 milhões e há aqueles que pensam que o número é muito mais elevado. De modo sensato, exprimindo sua opinião pessoal, acredita que esse comércio custou à África no mínimo 50 milhões de indivíduos. Entre aqueles que calculam um número muito mais elevado está Joseph Ki-Zerbo (1972), que, partindo da afirmação de W. E. B. Du Bois que cerca de 15 milhões de negros foram vendidos às terras do novo mundo, calcula que por cada escravo que chegava à América morriam quatro no trajeto, perfazendo um total de 75 milhões.

Ressaltando a desumanidade do tráfico negreiro, Ki-zerbo (Ibid.) observa a cruel separação das mães e seus bebês (que geralmente eram atirados às feras) realizada antes do embarque, e Davidson (Op.cit.), com base em depoimentos históricos pesquisados por ele, cita uma passagem que nos confirma o caráter horrendo desse comércio e comprova o porquê da alta taxa de mortalidade dos africanos na travessia do Atlântico:

Em 1829, um inglês de nome Walsh embarcava no Brasil numa fragata britânica, a North Star. Algures no Atlântico perseguiram e fizeram parar um navio negreiro. Walsh foi a bordo e, mais tarde, descreveria o que ali viu - os horrores habituais da Passagem Média. A carga do navio negreiro era composta por quinhentos e cinco homens e mulheres - a tripulação já tinha atirado ao mar cinquenta e cinco durante os dezassete dias de viagem - e estes escravos estavam todos fechados sob as escotilhas gradeadas, entre tombadilhos. O espaço era tão pequeno que estavam sentados entre as pernas uns dos outros, e de tal modo apertados que não tinham qualquer possibilidade de se deitarem ou de mudarem sequer de posição, nem de dia nem de noite. Como pertenciam e tinham sido despachados por conta de donos diferentes estavam todos marcados, como carneiros, com os estigmas dos seus vários donos. Estas marcas estavam gravadas sob os seios ou nos braços e, segundo a informação perfeitamente indiferente do imediato, tinham sido aplicadas com ferros em brasa...

Wash verificaria que muitos destes objectos marcados a ferro quente apenas dispunham de uns trinta centímetros quadrados de espaço para se sentarem, não

tinham qualquer possibilidade de se levantarem e só recebiam limitadíssimas rações de água. Wash ficou muito impressionado, mas os seus companheiros navais, que tinham passado tanto tempo na costa de África e que já haviam visitado tantos navios no decurso das suas patrulhas antiesclavagistas, disseram que aquele negreiro era um dos melhores que tinham visto. Nos porões, os escravos, quando sentados, dispunham apenas de um metro de altura acima do plano dos ombros, e algumas vezes, segundo disseram a Wash, essa altura quase não atingia meio metro; e geralmente, durante a travessia do Atlântico, os escravos iam acorrentados pelo pescoço e pelos pés, o que não acontecia com aqueles.

Cenas destas eram freqüentes. E, na altura em que Walsh embarcou no Brasil, já havia perto de trezentos anos que ocorriam, mês após mês. Esta era a degradação física resultante do comércio negreiro. (DAVIDSON, 1981, p. 8-9)

Os sobreviventes desse holocausto negro seriam essenciais na construção de novas nações no novo mundo. Embora os louros tenham ficado com os colonizadores brancos europeus, foram os escravos africanos que pagaram o preço mais alto do grande desenvolvimento econômico alcançado pelos Estados Unidos, que já no século XIX tinha o *status* de uma grande nação comparável às européias. Também foram eles os principais construtores das nações do Caribe, Brasil, Colômbia, Peru e Equador, e tiveram participação ativa na história de outros países das três Américas. Mas, mesmo com toda a importância que tiveram, só muito tarde (mais de trezentos anos depois do início do tráfico negreiro) começaram a ser libertados.

Depois de abolida a escravatura em todo o continente americano (o Brasil foi o último a fazê-lo em 1888), o negro só teoricamente era considerado cidadão de seu país. Na verdade, ele continuava sob um novo modelo de escravidão. Nos Estados Unidos, país onde nasceu a reação negra que se propagou por todo o mundo, o indivíduo de cor negra não era reconhecido como elemento de fundamental importância no processo histórico de construção social e nacional, e ainda era cerceado em seus direitos essenciais de cidadão norte-americano, não usufruindo dos mesmos direitos dispensados aos seus compatriotas de pele clara e sem manchas de sangue negro em suas árvores genealógicas, tendo assim que se enquadrar numa ordem social em que havia escolas, restaurantes, cemitérios e igrejas de um tipo para os brancos e de outro para os negros. Essa divisão social determinada pela origem racial colaborava para a manutenção da antiga relação entre o senhor (branco) e o escravo (negro).

Por essa época também estavam em voga as famosas teorias extremamente racistas que tentavam comprovar cientificamente a superioridade da raça branca sobre as demais (principalmente a inferioridade do negro africano frente ao branco europeu), visando camuflar, segundo Kabengele Munanga (1986), os objetivos econômicos e imperialistas das grandes nações européias, justificando-se assim a escravização e a colonização dos povos por eles considerados inferiores. Para os defensores dessas teorias (Teoria Poligenista, Darwinismo Social, entre outras), o progresso estaria restrito às sociedades formadas por elementos de raça branca pura, como a

ariana, enquanto que os negros, amarelos e miscigenados eram tidos como incivilizáveis e sem a menor possibilidade de desenvolvimento sócio-cultural e científico. Nesse período, segundo Thomas Skidmore

a teoria de que o ariano (ou anglo-saxão) tinha atingido o mais alto grau de civilização e estava, em conseqüência, destinado, deterministicamente, pela natureza e pela História, a ganhar o crescente controle do mundo – era sustentada por bem elaboradas monografias históricas. (SKIDMORE, 1976, p.68).

Essas teorias, segundo Jean-Paul Sartre (1974, p.23), “[...] contribuíram para manter o [falso] humanismo burguês: todos os homens são iguais, *exceto* os colonizados, que de homem só tinham a aparência [...]”, e serviram para legitimar o discurso colonial que apresentava “o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução.” (BHABHA, 1998, p.414).

A reação pan-africana

Foi contra essa ordem histórico-racial-social que os principais integrantes do movimento Pan-africano se insurgiram, propondo (muitas vezes com idéias divergentes) a união de toda a raça negra contra o preconceito a que estavam submetidos. Conforme Georges Balandier (1964, p.224-225), o negro depois de ter sofrido uma fiscalização que negava o valor de sua cultura e sua capacidade de iniciativa, sente uma poderosa necessidade de afirmação, e assim procura fazer-se reconhecer como sujeito da história depois de ter sido durante um longo tempo um instrumento manejado por mãos estranhas.

Segundo Elisa Larkin Nascimento (1980, p.73), o Pan-africanismo foi a teoria e a prática da unidade essencial do mundo africano, reivindicando a unificação da África e a aliança concreta e progressista com uma diáspora unida. O movimento era constituído por parte daquele “[...] número surpreendente de intelectuais negros [...]” formado nos Estados Unidos, conforme observação feita por Antonio Gramsci (1982, p.20), e que poderiam, segundo o pensador italiano, exercer (como de fato exerceram) grande influência sobre os negros africanos.

De acordo com Pires Laranjeira (1995), Edward Blyden foi o primeiro a falar de uma *african personality* em uma conferência em maio de 1893, tornando-se o iniciador do mito africano (ou recuperação do orgulho da raça). Elisalva Madruga (1998), amparando-se numa citação de Abiola Irele, define a *african personality* como não só o temperamento do africano mas também, e sobretudo, o fundamento na cultura e na civilização africana, da personalidade coletiva dos negros espalhados por todo o mundo, e afirma que para isso Blyden propunha o retorno à Mãe-África.

Para Willian E. B. Du Bois, considerado o pai do Pan-africanismo, “[...] a afirmação do negro não passa pelo retorno ao continente africano, mas pela integração na vida americana, onde há tempo vivia, contribuindo para

seu desenvolvimento.” (MADRUGA, 1998, p.59). Desse modo, para ele, o retorno à Mãe-África era apenas simbólico, representando um retorno às origens africanas. Mas, segundo Laranjeira (1995), Du Bois ampliaria alguns de seus conceitos ao ser influenciado por algumas idéias de Blyden, que o fariam derivar para um tipo de Pan-africanismo pan-negrista que adotava “[...] o reconhecimento da identidade negra, na sua realização nacional, integrada, assimilada à nação (no caso norte-americano), solidária com os africanos ou a restante diáspora fora de África.” (Ibid., p.51). Du Bois foi o organizador dos cinco congressos do Movimento Pan-africano: Paris (1919), Londres (1921), Londres (1923), Nova York (1925) e Manchester (1945).

Ainda conforme Pires Laranjeira (Ibid.), Sylvester Willians foi quem lançou a idéia de solidariedade fraterna entre africanos e povos de ascendência africana; seu sobrinho George Padmore foi o responsável pela expansão do movimento em direção à África e Marcus Garvey foi quem causou mais alvoroço entre a população negra norte-americana, arrastando multidões de seguidores e conquistando o posto de líder do Pan-africanismo frente à opinião pública. Segundo Maria Carrilho (apud MADRUGA, 1998, p.60), ele “[...] conseguiria atrair milhares de negros, de Harlem e de todo o país, explicando-lhes que nos Estados Unidos jamais obteriam a igualdade: a terra prometida era uma vez mais a África-Mãe, para onde era preciso partir em conjunto. ” Esse retorno à terra prometida é visto por Salvato Trigo (1977, p.103) como “[...] um símbolo de libertação e da morte de todo o sofrimento social [...] ”, e por Stuart Hall (2003, p.29), como uma metáfora em que a história “é representada como teleológica e redentora [...] ”, circulando de volta à restauração de seu momento originário, curando toda ruptura e reparando cada fenda através desse retorno.

Ainda em relação a Garvey, Laranjeira (1995) acrescenta que, com essa idéia quixotesca, megalomaniaca e demagoga, ele fundou uma companhia de navegação, comprando dois navios velhos, nos quais chegou a transportar alguns negros norte-americanos para a Libéria, na época o único país africano independente. Mas enquanto doutrina, o seu Pan-africanismo não teve saída, embora tivesse sido de grande importância na conscientização dos negros da época. Elisalva Madruga, em conformidade com Maria Carrilho, observa que, ainda que o movimento de Garvey não tenha sobrevivido,

[...] as suas idéias, fundamentadas no pensamento de Blyden, bem como as de Du Bois, ficaram a vibrar como acordes no meio americano e, alguns anos depois, surgirá no Harlem uma nova geração de negros empenhados na reabilitação da raça negra, da qual resultará, por volta dos anos 20 e 30, o Harlem Renascence ou Negro Renascence. Movimento do qual participarão, entre outros poetas, Countee Cullen, Langston Hughes, nomes tão recorrentes na poesia angolana. (MADRUGA, 1998, p.60).

Desse modo, através das idéias por vezes divergentes de seus principais líderes, que se dividiam entre aqueles que propunham um retorno apenas simbólico à África como uma forma de se reencontrar com as origens

africanas, e aqueles que propunham um retorno físico de todos os negros em diáspora ao continente africano, mas que comungavam do mesmo sentimento de irmandade da raça negra, o movimento Pan-africano foi o responsável pelo surgimento de diversos movimentos culturais que, ao longo do século XX foram de grande importância para a afirmação da arte negra, principalmente a música e a literatura, bem como para o desenvolvimento de uma conscientização político-social em afro-descendentes e africanos.

Movimentos culturais negros

O Renascimento Negro norte-americano¹ surgido na década de 20 foi a primeira manifestação cultural pan-africana. Segundo Zilá Bernd, no Harlem (bairro nova-iorquino de população negra) dos anos 20 havia uma população estimada em 300 mil negros que não tinha deixado morrer as formas artísticas herdadas de sua ancestralidade africana:

Surge o Negro Renaissance, ou Renascimento Negro, que, como o nome indica, pretendia fazer reviver a autoconsciência do negro americano, propondo não uma utópica volta à África, mas uma redefinição do papel do negro em solo norte-americano. Entre os articuladores do movimento estão hoje os muito lidos e traduzidos escritores norte-americanos Langston Hughes, Claude Mackay e Richard Wright, entre outros, que passaram a fazer da denúncia da situação de discriminação e de opressão econômica de que eram vítimas sua temática obsessional. (BERND, 1988, p.23).

A literatura dos escritores do Renascimento Negro (principalmente a do poeta Langston Hughes) percorreu todo o mundo negro, servindo como base para a eclosão de outros movimentos similares na América (Indigenismo haitiano e Negrismo cubano) e na Europa (Negritude), enquanto que a música negra norte-americana do período saía do seu reduto e conquistava outros espaços (principalmente a Europa), dando a oportunidade aos negros de todo o mundo de se sentirem orgulhosos ao verem seus irmãos de raça vencendo as barreiras impostas pelo racismo. O poeta (e depois presidente angolano) Agostinho Neto comenta essa euforia causada pela descoberta da irmandade africana que causava o orgulho da origem e a solidariedade entre os negros de todo o mundo:

Quando a música negra americana invadiu os salões da Europa, os negros de todo o mundo sentiram com os seus irmãos americanos a alegria de poderem ser ouvidos, mesmo através do trompete. Os murros de Joe Louis foram aplaudidos em todo o mundo negro. Porém, mais importante do que estes factos é o sentimento de solidariedade e de comunidade que existe entre os negros de todo o mundo. Este mundo disperso pelas Américas, Europa e África, formado fora e dentro de África por indivíduos desenraizados dos seus povos e das suas culturas, mestiços culturais, portanto, vivendo marginalmente na civilização europeia, descobriu-se a si próprio. (NETO, 2000, p.16).

¹ O movimento também é conhecido pelos nomes de *Black Renaissance*, *Harlem Renaissance* e *New Negro*.

Do solo norte-americano, a ideologia pan-africanista vinculada a uma arte político-social chegou ao Caribe, onde surgiram movimentos similares ao Renascimento Negro, primeiro no Haiti (Indigenismo haitiano) e depois em Cuba (Negrismo cubano), até atingir a Europa, onde por volta de 1934, em Paris, três estudantes negros oriundos de colônias francesas: Aimé Césaire da Martinica, Leon Damas da Guiana e Leopold Sedar Senghor do Senegal, criaram a Negritude.

O Indigenismo surge no Haiti em 1927 em torno da revista *La Revue Indigène*, que editou seis números até 1928. Segundo Zilá Bernd (1987, p.52), o movimento Indigenista, que nasceu sob a inspiração do Renascimento negro norte-americano, não foi um simples eco de seu predecessor. Amparando-se em Jahn, a autora afirma que o Indigenismo haitiano foi mais sensível à vida popular afro-americana, resgatando, por exemplo, o culto do vodu, proibido e marginalizado pelo colonizador por considerá-lo bárbaro e primitivo. Numa outra obra, Bernd (1988, p.26-7) observa que os povos indígenas (Caraíbas e Arauaques) que habitavam não só o Haiti mas todo o Caribe foram totalmente dizimados pelo conquistador, e assim o termo indígena passou a designar a herança cultural africana, e desse modo, o Indigenismo pregava o retorno à cultura autóctone e popular, valorizando os falares crioulos e o vodu. Comentando o programa do movimento, Pires Laranjeira declara:

O programa do Indigenismo (da autoria de Normil Sylvain, um nome desconhecido no exterior da ilha) propunha a reconstrução da imagem do negro, o inculcar nos haitianos o sentimento de orgulho na raça, o retomar dos pensadores tradicionais o legado capaz de funcionar como modelo de acção para uma *doutrina original*, que permitisse reaver os valores da herança africana na sociedade haitiana. Sendo negra a esmagadora maioria da população do Haiti, o Indigenismo significou valorizar o conceito de *indigène*, atribuído ao negro, e também o de *griot* (uma espécie de goliardo ou menestrel de sentido algo pejorativo), visto que os vestígios da cultura pré-colombiana se tinham esfumado com o genocídio dos índios desde os primeiros momentos da colonização. (Op. cit., p.33).

Outro movimento de grande importância foi o Negrismo cubano. Tendo a sua frente o poeta Nicolas Guillén, cuja poesia teve uma repercussão pelo mundo negro comparável a do norte-americano Langston Hughes, o movimento, inspirado em parte no Renascimento Negro norte-americano e com afinidades com o Indigenismo haitiano, surge em 1930 quando Guillén “ [...] publica *Motivos de son*, a obra que revoluciona a poesia cubana, afastando-a em definitivo, da subserviência em relação aos modelos europeus [...] ” (Id. Ibid., p. 37), produzindo segundo R. F. Retamar (apud. LARANJEIRA, ibid.), um corte artístico radical. De acordo com Pires Laranjeira (Ibid., p.36), a ideia de Negrismo “ [...] consistiu no trabalho poético a partir da linguagem e das culturas crioulas (musical e folclórica), populares, mestiças, nacionais.” Zilá Bernd (1987, p.52), observando que ao contrário do Haiti, em Cuba os negros consistem em uma minoria, acrescenta que para essa minoria “ser

cubano autêntico passa a ser reivindicar sua parte de cultura negra, o elemento fundamental que o distingue do europeu[...]”, e isto é para a la o Negrismo cubano.

A poesia foi o gênero literário predominante no Negrismo cubano enquanto que no Indigenismo haitiano foi a prosa.

Quanto à Negritude, ela foi o ápice do grito de revolta contra a discriminação racial, a assimilação cultural e o colonialismo, que naquele momento histórico afetava os negros de todo o mundo. Benedita Damasceno define a criação do movimento como:

Uma forma de recusa à pura assimilação da cultura européia por parte de intelectuais negros africanos, antilhanos, e outros, em detrimento de sua própria identidade cultural, e como uma tentativa de retorno às tradições e valores primordiais da raça negra; era uma tentativa de corrigir as distorções observadas pelos intelectuais neo-africanos entre a cultura que lhes era imposta e a sua própria realidade circuncidante e impedir a desagregação de sua unidade cultural. (DAMASCENO, 1988, p.12).

Zila Bernd (1988, p.17) observa que a Negritude foi definida por um de seus mentores, o poeta Aimé Césaire, “[...] como uma revolução na linguagem e na literatura que permitiria reverter o sentido pejorativo da palavra negro para dele extrair um sentido positivo.” A autora lembra que a palavra *negritude* em francês possui “[...] uma força de expressividade e mesmo de agressividade que se perde em português, por derivar de *nègre*, termo pejorativo, usado para o negro, uma vez que existe a palavra *noir* [...]”, acrescentando que a idéia dos poetas negritudinistas “[...] foi justamente assumir a denominação negativamente conotada para reverter-lhe o sentido, permitindo assim que a partir de então as comunidades negras passassem a ostentá-la com orgulho e não mais com vergonha ou revolta.” Um pouco mais tarde, segundo Kabengele Munanga (1986, p.44), Aimé Césaire iria redefini-la em três palavras: identidade (o assumir-se negro com orgulho), fidelidade (a ligação permanente com a Mãe-África) e solidariedade (o sentimento de união e identidade comum entre todos os negros).

Apesar de alguns equívocos, a Negritude como movimento poético-cultural e político-social desempenhou um importante papel histórico, de vital importância no processo de descolonização das colônias européias em África, levado a cabo no período pós-guerra (a partir de 1945), na emergência e consolidação de literaturas de países africanos e literaturas afro-descendentes e também como instrumento de conscientização do negro em diáspora, através da desconstrução de estereótipos seculares atribuídos a ele, levando-o à construção de uma nova identidade e à reivindicação dos direitos a ele negados durante séculos.

Conclusão

Esses movimentos culturais, todos eles tributários do Pan-africanismo, tendo como matérias-primas a exaltação e o orgulho da raça, a fidelidade à

origem africana (simbolizada pela Mãe-África) e a solidariedade, construíram as pontes que tornaram possível o trânsito cultural e a partilha de informações e experiências entre esse mundo disperso pelas Américas, Europa, e África, referido por Agostinho Neto, levando a todos os continentes essa nova maneira de ser negro, que seria de fundamental importância, principalmente para os países africanos que na época estavam assolados pela terrível noite colonial, e também para o desenvolvimento de uma consciência negra em países como Brasil, cujo preconceito velado fazia transparecer uma democracia racial.

Referências

- BALANDIER, G. *África ambígua*. Buenos Aires: Sur, 1964.
- BERND, Z. *O que é negritude*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. *Negritude e literatura na América Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- DAMASCENO, B. *Poesia negra no modernismo brasileiro*. Campinas: Pontes, 1988.
- DAVIDSON, B. *Mãe negra África: os anos de provação*. Trad. Antonio Neves Pedro, Lisboa: Sá da Costa, Luanda: Ministério da Educação da República Popular de Angola, 1981.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4 ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HALL, S. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine la Guardiã Resende [et. al.] Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.
- KI-ZERBO, J. *História da África negra I*. Trad. Américo de Carvalho. Viseu: Biblioteca Universitária, 1972.
- LARANJEIRA, P. *A negritude africana de língua portuguesa*. Porto: Afrontamento, 1995.
- MADRUGA, E. *Nas trilhas da descoberta (repercussão do modernismo brasileiro na literatura angolana)*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1988.
- MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.
- NASCIMENTO, E. L. *Pan-africanismo na América do Sul: emergência de uma rebelião negra*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: IPEAFRO, 1981.
- NETO, A. Introdução a um colóquio sobre poesia angolana. In.: LARANJEIRA, P. (org.). *Negritude africana de língua portuguesa: textos de apoio (1947-1963)*. Braga: Ângelus Novus, 2000.

SARTRE, J. P. *Em defesa dos intelectuais*. Trad. Sérgio Paulo de Góes. São Paulo: Ática, 1974.

SKIDMORE, T. E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Trad. Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

TRIGO, S. *Introdução à literatura angolana de expressão portuguesa*. Porto: Brasília, 1977.

A referência na teoria da enunciação: da referência ao sujeito à falha referencial

Patrícia Laubino Borba
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre - RS

Resumo: Este trabalho propõe-se a estudar a concepção de referência na teoria da enunciação. Trabalhamos com os textos fundadores dessa teoria que contribuem para pensar a questão da referência. Para Benveniste, o sujeito estabelece a referência, a partir do ato de enunciação. Essa visão de referência se transforma em paradigma da teoria enunciativa. Posteriormente, estudamos os textos de Authier-Revuz, a fim de percebermos como é vista a questão da referência em um arcabouço teórico que concebe a noção de sujeito a partir de um prisma freud-laciano e a linguagem atravessada pelo dialogismo. Desse enfoque, resulta uma noção de referência permeada pela falha.

Palavras-chave: Referência. enunciação. subjetividade. não-coincidência.

Abstract: We intend to study the concept of reference in the theory of enunciation. We work with founding texts which contribute to understand reference. For Benveniste, the subject makes the reference, in the act of enunciation. This view is a paradigm for the theory of enunciation. After that, we study Authier-Revuz's texts, in order to understand how reference is viewed in a theory which conceives the notion of subject from a Freudian-Lacanian point and language as permeated by dialogism. This approach results in a notion of reference permeated by flaw.

Key-words: Reference. enunciation. subjectivity. non-coincidences.

Introdução

No presente trabalho, propomos pensar a referência na teoria da enunciação. Inicialmente, pretendemos estudar como é vista a questão da referência em Frege, e logo após, como ela é excluída dos estudos da lingüística em Saussure.

Em seguida, estudaremos a noção de referência nos trabalhos do fundador da teoria da enunciação, Emile Benveniste. Trabalharemos com os textos em que

o autor desenvolve a teoria da enunciação, e que são pertinentes à nossa questão de estudo: *Estrutura das relações de pessoa* (1946), *A natureza dos pronomes* (1956), *Os níveis da análise lingüística* (1964), *Semiologia da língua* (1969), *A forma e o sentido na linguagem* (1966) e *Aparelho forma da enunciação* (1970).

Por último, procuraremos perceber como é vista a noção de referência na teoria de Authier-Revuz. Essa teoria da enunciação tem como peculiaridade assumir exteriores lingüísticos, como o dialogismo de Bakhtin e a psicanálise freud-laciana. Por esse motivo, há diferenças conceituais entre as teorias de Authier-Revuz e Benveniste, e um desses conceitos é a noção de referência. Para estudarmos a noção de referência nessa autora, deter-nos-emos, mais particularmente, nas não-coincidências do discurso consigo mesmo, nas das palavras e das coisas e nas das palavras consigo mesmas, porque elas evidenciam a percepção do sujeito em relação a uma falha na referência.

1. A Assunção e a rejeição da referência nos estudos da linguagem

Em 1892, o lógico Frege, em seu artigo *Sentido e Significado*, reflete sobre o estatuto da referência na linguagem. O autor propõe um signo ternário (referente, sentido e expressão) para os estudos da linguagem. Porém, o referente não tem a função de dar a identidade ao signo, na medida em que duas ou mais expressões designando o mesmo referente são signos diferentes, pois cada uma delas carrega seu próprio sentido. Podemos perceber isso, mais claramente, com o célebre exemplo do planeta Vênus, que pode ser designado como estrela da manhã ou estrela da tarde. Para o autor, trata-se de signos diferentes, porque diferentes propriedades do objeto são ressaltadas nas expressões. O referente é considerado, nos estudos sobre a linguagem de Frege, mas ele é posto como um elemento mediado pelo sentido.

Contemporâneo de Frege, Saussure afasta-se de sua visão de língua como nomenclatura. Para que possamos entender porque a noção de referência foi excluída da lingüística, devemos compreender como é estabelecido o objeto dessa ciência.

Em 1916, o *Curso de Lingüística Geral* foi publicado postumamente, fundando, assim, a lingüística moderna. Diferentemente de outras ciências, que possuem seu objeto já estabelecido, Saussure precisou delimitar o objeto da nova ciência dentro do fenômeno heterogêneo e heteróclito que é a linguagem. O primeiro passo foi excluir a fala do estudo lingüístico, por ser um ato individual, acessório e mais ou menos acidental. Dessa forma, o objeto da lingüística possui as seguintes características: ser um contrato estabelecido pelos membros da sociedade, ou seja, uma convenção; ser um sistema de signos em que a união do sentido e a imagem acústica são psíquicas; ser um objeto concreto, ou seja, realidades que têm sua sede no cérebro dos indivíduos de uma comunidade, como um tesouro depositado pela prática da fala.

A rejeição da visão de língua como nomenclatura acontece pela negação de que existam idéias anteriores aos signos. Para Saussure, tanto o

pensamento quanto o meio fônico material são massas amorfas até que haja uma delimitação mútua que produza signo. Sendo assim, não se pode separar o pensamento do som ou o som do pensamento, porque, esta combinação produz uma forma, e não uma substância. A delimitação do signo gera seu valor que se estabelece em relação aos demais do sistema. O valor é estabelecido por uma dessemelhança -aquilo que pode ser trocado -, e uma semelhança - aquilo que pode ser comparado. Ducrot e Todorov (2001) afirmam que o valor é a forma mais efetiva de mostrar a implicação do sistema nos elementos lingüísticos, ou seja, cada signo depende do sistema para sua existência individual.

A exclusão da referência dá-se também pela concepção de signo binário (significante e significado), e pela complexidade do vínculo que une as duas faces do signo. Tal união é arbitrária, ou seja, não há nenhum tipo de motivação que estabeleça a associação entre o significante e o significado.

Os próximos teóricos que serão trabalhados inscrevem-se na teoria saussuriana. Porém, apesar de rejeitarem a referência ao mundo das coisas, os autores incluem, em suas teorias, uma nova noção de referência.

2. A referência em relação ao sujeito

Dosse (1993) ressalta a grande importância do ato de Benveniste de “[...] ter reintroduzido o recalcado no âmago da preocupação da lingüística: o sujeito por uma abordagem enunciativa.” (idem, 62). Além do sujeito foi também incluída a referência, excluída por Saussure. Ambas aquisições, para o estudo da linguagem, interlaçam-se a fim de produzirem a enunciação. Seguiremos os textos de Benveniste para podermos ver como isso se constituiu em sua obra.

No texto *Estrutura das relações de pessoa* (1946), Benveniste estuda os pronomes pessoais retos, criticando a denominação de pessoais. Não se trata de um mesmo fenômeno. Enquanto a primeira e a segunda pessoa referem-se a pessoas do discurso, a terceira pessoa indica alguém ou alguma coisa, mas não uma pessoa específica do discurso. Desse modo, Benveniste denomina a terceira pessoa de não-pessoa, porque, enquanto o eu é aquele que enuncia, e o tu é aquele a quem o eu se dirige, o ele pode ser uma infinidade de sujeitos, ou nenhum.

A oposição entre a duas primeiras pessoas e a terceira consiste no fato de as duas primeiras possuírem a marca de pessoa, enquanto a terceira ser destituída dessa. Benveniste denominou essa oposição correlação de personalidade. O eu e o tu também possuem uma oposição interna. Enquanto o eu é a pessoa subjetiva - porque ele transcende em relação ao tu - o tu é a pessoa não-subjetiva. Essa oposição é denominada correlação de subjetividade.

O artigo *A natureza dos pronomes* (1956) trata da mesma questão, porém, dessa vez, o estudo dá-se a partir do ponto de vista da pragmática. Outra mudança importante em relação ao texto anterior, é o fato de o autor estender para língua a oposição inerente aos pronomes: há signos que possuem

uma noção constante e objetiva e outros que se atualizam no discurso e são denominados indicadores de subjetividade.

O pronome eu só pode ser definido na locução, pois “ [...] eu é o indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância lingüística eu.” (idem, 279). O pronome tu é instaurado pela enunciação que contém o pronome eu, como “ [...] o indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância lingüística tu.” Além da primeira e da segunda pessoa, há outros indicadores de subjetividade, como os demonstrativos, alguns advérbios, e o tempo. São todos signos vazios, ou seja, desprovidos de referência material, que se tornam plenos com a atualização do locutor. Possuem como centro de referência a primeira pessoa. A sua função principal é converter a língua em discurso.

Em *Os níveis da análise lingüística* (1964), Benveniste afirma que o lingüista deve pressupor a existência dos sentidos na língua, na medida em que essa tem como função comunicar. Porém, não compete ao lingüista dizer quais são esses sentidos. Para isso, seria necessário relacionar a língua ao mundo dos objetos, o que não seria tarefa do lingüista.

Em *Semiologia da língua* (1969) e *A forma e o sentido na linguagem* (1966), o sentido é novamente pensado pelo autor, porém, dessa vez, em uma relação de oposição: percebendo a significação própria do signo lingüístico, no modo semiótico; e implicando a comunicação, no modo semântico. Essas seriam a dupla significância da língua.

No modo semiótico, a unidade mínima é o signo. Significar é o fato de ter um sentido, não importando qual. A referência, como em Saussure, é excluída dos estudos da linguagem. A língua é vista como uma possibilidade, uma abstração.

No modo semântico, estuda-se o locutor que coloca a língua em ação, por meio de frases, e a unidade mínima é a palavra. O autor propõe que se pense os mecanismos de constituição do sentido. Nesse modo de significação, a referência retorna como elemento que compõe os estudos da linguagem. Porém, é necessário enfatizar que a referência é estabelecida em relação à enunciação: “A ordem semântica se identifica ao mundo da enunciação e ao mundo do discurso.” (1995, 66). A referência não é fixa, nem previsível, depende do aqui e agora da enunciação.

Até o texto de 1970, Benveniste constrói sua teoria da enunciação percebendo a língua dividida em uma parte objetiva e outra subjetiva, não havendo interferência entre os dois pólos. Nos estudos sobre os pronomes, os indicativos de subjetividade são a parte subjetiva da língua, e a não-pessoa e o resto da língua são a parte objetiva. Na reflexão sobre a dupla significância da língua, há novamente a oposição objetividade e subjetividade na língua. A parte objetiva é a língua como uma virtualidade, na ordem semiótica. A parte subjetiva é a ordem semântica, quando a língua é atualizada pelo locutor, e a

referência acontece de forma momentânea e está relacionada à enunciação. A referência acontece de forma independente da significação semiótica, e “[...] é o objeto particular a que a palavra corresponde no caso concreto da circunstância, ou do uso.” (231, 1989).

No *Aparelho formal da enunciação* (1970), a oposição não se encontra mais nos níveis da língua, mas nos estudos que podem ser feitos em relação a essa: ou se pode estudar as formas da língua, ou seu emprego. A lingüística da enunciação trabalha com esse segundo aspecto do estudo da língua. Benveniste define a enunciação como esse processo de “[...] colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.” (82, 1989). O funcionamento da língua é estudado em relação ao próprio ato de apropriação do sujeito, às situações em que a enunciação realiza-se e aos instrumentos de sua realização. O ato individual de utilização da língua coloca em evidência o locutor como um dos elementos necessários para a passagem da língua como abstração à língua em ação. A situação corresponde à referência do locutor e à co-referência do interlocutor realizada na enunciação. Por último, os instrumentos necessários à realização da enunciação são os índices de subjetividade que permitem a apropriação de toda a língua pelo interlocutor.

3. A falha referencial

Jaqueline Authier-Revuz inscreve-se na linha teórica neo-estruturalista, na qual a língua é tida como autônoma. Para a autora, sua proximidade com Benveniste, além de ambos serem saussurianos, dá-se por procurarem as marcas de subjetividade na enunciação, ou seja, registros do homem na língua.

Para estudar a resposta do sujeito da enunciação ao confronto com a alteridade no seu discurso, Authier-Revuz recorre a exteriores teóricos: o dialogismo de Bakhtin e a psicanálise freud-lacaniana.

A grande contribuição do primeiro autor para os estudos da enunciação, é a visão de outro não como duplicação, nem como diferença excludente, mas como algo que atravessa constitutivamente o um. Os textos de Bakhtin devem ser lidos em sua especificidade: tratam de crítica literária. Porém, o autor percebe a obra de arte como um produto enunciativo da língua viva. Em Bakhtin, o conceito de linguagens sociais é estudado como pontos de vista específicos sobre o mundo. A língua é, assim, “[...] completamente diversificada, em qualquer momento de sua existência histórica.” (AUTHIER-REVUZ, 25, 2004). Para isso, a língua constitui-se de elementos abstratos: palavras e frases portadoras de uma significação no quadro do sistema lingüístico, que é o objeto da lingüística; e de acontecimentos concretos, únicos, que são o objeto da metalingüística. Os enunciados são produtos da interação entre sujeitos: “Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes.” (BAKHTIN, 275, 2003). Para Bakhtin, as pesquisas metalingüísticas e a lingüística não devem se ignorar, mas completar-se mutuamente.

O resultado da inclusão da enunciação na constituição da língua é que toda palavra ao ser dita passa por uma orientação dialógica com o já-dito (enunciações anteriores) dessa palavra por um outro. Ou seja, as palavras são sempre projetadas a um ou a vários contextos em que são marcadas socialmente, carregando, assim, tal peso ao serem pronunciadas. Todas as palavras são atravessadas por discursos, e esse movimento é visto por Bakhtin como uma saturação da linguagem. O dialogismo é condição de constituição do sentido, na medida em que o sentido só acontece no e pelo entrecruzamento dos discursos: um discurso constrói-se na medida em que os outros são seus exteriores.

Nessa teoria, existem duas formas de perceber a dialogização: a exterior, que acontece com a interferência da presença de um interlocutor na produção do discurso; e a interior, que enfatiza o direcionamento por parte do locutor do discurso a um interlocutor virtual, a fim de antecipar a sua compreensão. Esse outro antecipado é apreendido como um discurso, e, a partir deste outro, o locutor constrói o seu discurso. O outro de Bakhtin pertence ao campo do discurso - em nenhum momento em seu trabalho, o autor preocupa-se com o inconsciente, pois seu recorte é histórico e social.

Para estudar esse outro do inconsciente, Authier-Revuz recorre à psicanálise freudo-lacaniana. A autora justifica sua incursão à psicanálise mostrando que essa pode conceder à lingüística um olhar exterior a seu campo de atuação em objetos comuns à linguagem, à fala e ao sujeito falante. Uma contribuição importante vinda da psicanálise é a sua concepção de sujeito dividido em inconsciente e consciente, produtor, por isso, de uma palavra heterogênea. O inconsciente é a parte transindividual do discurso concreto, a qual o sujeito não tem acesso para explicitar a relação com seu discurso consciente. A manifestação do inconsciente, no discurso, acontece na projeção de outros discursos sobre o dito, sem que haja nenhuma relação entre eles. Todo o discurso carrega potencialmente os discursos do inconsciente. Apesar de o sujeito ser dividido e ter sua palavra heterogênea, o eu é dotado de uma função de desconhecimento, devido a qual percebe tanto a si mesmo quando a sua palavra como homogênea. Essa função é necessária e normal para o sujeito.

A partir desses exteriores teóricos, Authier-Revuz procura delimitar formalmente esse embate do sujeito com a heterogeneidade. No fio do discurso, esse confronto aparece como um duplo plano enunciativo: X e uma representação do dizer de X. Essa representação é metaenunciativa, opacificante, e reflexiva, conforme Teixeira (2000). Esse fenômeno é denominado modalização autonímica.

Apesar de o dialogismo de Bakhtin mostrar-nos que a heterogeneidade é inerente ao discurso, o sujeito defronta-se apenas localmente com parcelas de heterogeneidades. O estudo de Authier-Revuz não abarca a delimitação da heterogeneidade constitutiva do discurso, pelo fato de ser não localizável e não representável (1990, 32), mas procura os comentários metaenunciativos de cada sujeito frente à alteridade, a fim de descrever o que eles dizem ao sujeito do dizer (2001,20).

A autora denomina essas representações não-coincidências do dizer, que podem aparecer de quatro maneiras: 1. não-coincidência interlocutiva, 2. não-coincidência do discurso consigo mesmo, 3. não-coincidência entre as palavras e as coisas, 4. não-coincidência entre as palavras consigo mesmas.

Numa leitura apressada e compreendendo a referência no sentido fregeano, poderíamos supor que a falha na referência aparece apenas na não-coincidência entre as palavras e as coisas, porém proporemos que se estude essa falha nas três últimas não-coincidências. Para isso, é necessário pensar a noção de referência a partir dos trabalhos de Benveniste, que consiste nas relações estabelecidas pelo sujeito e pelo aqui-agora da enunciação. A referência não está relacionada ao significado semiótico dos signos, ou ao que a autor chamou de possibilidade de língua no texto de 1970.

A coincidência estabelece-se com a ilusão de plenitude de sentido. Isso tem como consequência a delimitação precisa da referência. Na medida em que se estabelece uma não-coincidência, ao menos nas três últimas formas citadas, há uma falha na referenciação. Essas não-coincidências são sustentadas por exteriores teóricos diferentes, pois elas refletem diferentes relações da língua com a alteridade. Como nos ensina Brait (1997), Bakhtin estudou um aspecto da alteridade constitutiva da língua, enquanto Lacan deparou-se com um outro lado da alteridade.

Authier, sem homologar as duas teorias, aproveita-se dela para conferir aos estudos enunciativos o estatuto de lugar da verificação das confluências e interferências existentes entre sentidos, sujeito e discurso, surpreendidas na materialidade lingüística que expõe ideologia e inconsciente. (idem, 18)

A não-coincidência do discurso consigo mesmo põe em evidência as múltiplas vozes a que o dialogismo bakhtiniano e a teoria do interdiscurso da Análise do Discurso fazem menção. Nessa não-coincidência, a referência falha na medida em que o sujeito percebe que em suas palavras há ecos de outros discursos, produzindo referências diferentes da inicialmente estabelecida. A noção de referência, nessa não coincidência, traz um elemento novo: a percepção de referência não apenas em relação ao locutor, mas também em ressonância a outras vozes sociais.

Diferente da anterior, a não-coincidência entre as palavras e as coisas é fundamentada tanto na perspectiva lingüística, que reconhece que o sistema de unidades finitas da língua é insuficiente para nomear as infinitas singularidades do mundo; quanto na psicanálise lacaniana, que denomina alíngua essa parte da linguagem afetada pelo inconsciente que a lingüística não formalizou. “A comunicação implica a referência. Só que, uma coisa é clara, a linguagem é apenas aquilo que o discurso científico elabora para dar conta do que chamo alíngua. Alíngua serve para coisa inteiramente diferente da comunicação.” (Lacan, 1985, 188). O sujeito se depara com a manifestação do inconsciente na enunciação e tenta anulá-la com a modalização autonímica.

A não-coincidência das palavras consigo mesmas também é embasada pela noção de alíngua de Lacan. Como nos ensina Milner (1987), “A língua é, em toda língua, o registro que a consagra ao equívoco.” (idem, 15). É esse equívoco que rompe no discurso do sujeito falante, que caracteriza essa não-coincidência. Essa não-coincidência vai de encontro a abordagens lingüísticas monossemeisantes, que consideram lúdica ou acidental a dimensão do equívoco na linguagem.

4. Conclusão

Consideramos que os trabalhos de Benveniste possibilitam estudar a noção de referência de forma diferente das outras teorias nos estudos da linguagem. Acreditamos que esse ponto de vista nos possibilita pensar a referência em trabalhos de outros teóricos da enunciação. Por esse motivo, procuramos entender como essa noção seria percebida dentro dos estudos de Authier-Revuz.

Apesar de a autora não tratar da questão da referência nos seus estudos enunciativos, acreditamos ser muito produtivo estudar essa questão nas não-coincidências, porque esse fenômeno relata a falha do acontecimento enunciativo em relação ao estabelecimento da referência. A não-coincidência acontece quando o sujeito percebe que não é o centro de sua enunciação e que os sentidos estão se estabelecendo a partir de outras vozes sociais ou do equívoco da língua.

5. Referências

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: UNICAMP, 1998.

_____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas: UNICAMP, n.19, jul./dez., 1990.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética e criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral II*. São Paulo: Pontes, 1989.

_____. *Problemas de lingüística geral I*. São Paulo: Pontes, 1995.

BOUQUET, S. *Introdução à leitura de Saussure*. São Paulo: Cultrix, 2000.

BRAIT, Beth. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997.

DE MAURO, T. *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris: Payot, 1972.

DOSSE, François. *História do estruturalismo* vol. 1 e 2. São Paulo: Ensaio e Unicamp, 1994.

DUCROT, O.; TODOROV, T. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FLORES, Valdir. Princípio para a definição do objeto da lingüística da enunciação. *Letras de hoje*. Porto Alegre, v.36, n ° 4, p. 7-67. Dezembro, 2001.

LACAN, J. *O seminário 20: Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MILNER, J. *O amor da língua*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

NORMAND, C. Os termos da Enunciação em Benveniste. In: Oliveira, S. (et al.). São Paulo: Lovise, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1977.

TEIXEIRA, Marlene. *Análise do discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido do discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

Cesário Verde e Baudelaire: da leitura ao abraço

Karla Renata Mendes

Maria Natália Ferreira Gomes Thimóteo
Universidade Estadual do Centro-oeste
Guarapuava - PR

Resumo: O presente artigo tem como objetivo estabelecer similitudes entre a obra poética do português Cesário Verde e do poeta francês Charles Baudelaire. Procura-se encontrar elementos que denotem a influência de Baudelaire sobre Cesário Verde e a apropriação feita pelo poeta português de muitas temáticas e linhas de composição encontradas na poética baudelairiana. Ressalta-se a importância deste contato, com base nos estudos comparados e na teoria da intertextualidade, de Júlia Kristeva, não como mera admiração de um poeta jovem por um grande mestre, mas sim como condição essencial para que, com o passar do tempo, Cesário Verde estabelecesse elementos próprios e individuais de criação.

Palavras-chave: Cesário Verde. Charles Baudelaire. poesia. intertextualidade.

Abstract: This article aims to establish resemblances between the poetic work of Cesario Verde and the French poet Charles Baudelaire. It tries to find elements which denote Baudelaire's influence on Cesario Verde's work, and the use made by the Portuguese poet of many themes and composition lines found in Baudelaire's work. This work highlights this contact based on comparative studies and on the theory of the dialogue between texts developed by Julia Kristeva, not as just a mere admiration of a young poet for a great master, but as an essential condition for Cesario Verde to establish his own creative elements.

Key-words: Cesário Verde. Charles Baudelaire. poetry. dialogue between texts.

A vida do poeta francês Charles Baudelaire foi marcada em sua grande parte por conflitos em todos os aspectos: desde problemas familiares com a morte do pai e a nova união de sua mãe, relações amorosas conturbadas, problemas financeiros e até mesmo um processo judicial contra seu livro *As Flores do Mal* por conter poemas que atentavam contra a decência. Mas, apesar da vida conturbada e os possíveis reflexos em sua criação literária, ao se inferir sobre a importância deste poeta no século XIX, o que realmente marca em Baudelaire não são os aspectos negativos de sua vida, mas sim sua genialidade que faria com que o autor transpusesse o tempo e conseguisse influenciar toda uma geração de poetas.

Ícone de uma verdadeira revolução do fazer poético, precursor de correntes como o Realismo e Simbolismo, poeta dotado de traços

modernos quando ainda nem se cogitava tal perspectiva, Charles Baudelaire transformou-se num modelo ou espécie de ídolo para uma legião de jovens poetas que tinham contato com *As Flores do Mal*. Dentre estes admiradores do poeta francês, encontrava-se o poeta português Cesário Verde que viveu entre os anos de 1856 e 1886. Importante representante da poesia portuguesa, caracterizou-se como um escritor polivalente, de traços múltiplos e com uma forte tendência a escapar de inclusões específicas em correntes literárias. Cesário apresenta traços de poeta simbolista, realista, impressionista, para quem o ver e o sentir eram constituintes primordiais, e acabou por se tornar uma forte influência para a moderna poesia portuguesa e para grandes nomes futuros como Fernando Pessoa.

Pode-se dizer que, apesar do pouco tempo que teve de vida e de criação poética, Cesário Verde passou por fases de amadurecimento de sua composição. Vê-se que nas primeiras publicações (por volta do ano de 1873) o poeta encontra-se fortemente ligado a Charles Baudelaire, tomando para si muitas das suas temáticas, a fim de criar poesias que propagassem o estilo baudelairiano. Nos anos posteriores, o poeta português foi delineando um estilo próprio, buscando temas no cotidiano lisboeta, criando poemas leves e ricos em sensações e picturalidade. Mas essa poética própria, em muito se deve aos primeiros contatos com a poesia de Baudelaire, que certamente deixaram resquícios em Cesário até o fim. São estas influências e leituras de Baudelaire em Cesário, que se pretende analisar adiante.

Cesário conheceu Baudelaire de forma um tanto quanto deturpada, pois herdou o realismo do precursor a partir das idéias de autores como Antero de Quental e Eça de Queirós, que propagavam a produção baudelairiana na época de Cesário. É isto que afirma Maria Ema Tarracha Ferreira no prefácio para *O livro de Cesário Verde*, onde a autora contesta que “através de uma mistificação literária (o poeta Fradique Mendes, uma criação de Antero e Eça), se introduziu na Poesia Portuguesa uma nova corrente estética, o Realismo, proveniente de uma falsa interpretação da obra baudelairiana.” (FERREIRA, 1995:22).

Apesar da notável influência, Cesário Verde buscou durante toda sua criação literária encontrar e definir um estilo individual de escrever, a exemplo do que aconteceu com o satanismo de Baudelaire, conhecido através da interpretação dos autores portugueses, constituiu uma atitude na obra de Cesário, “[...] embora superados de maneira original, na sua última fase poética [...]”, (FERREIRA, 1995:23). Mas é inegável que as poesias baudelairianas foram um ponto de referência para Cesário que, à semelhança do poeta francês, captou nas ruas de Lisboa, o que este via nas de Paris:

A evolução poética de Cesário Verde, obtida por meio da assimilação original da lição de Baudelaire-Fradique Mendes, processa-se efectivamente no sentido de procurar a ‘perfeição do fabricado’ e simultaneamente transmitir o ritmo do vivo e do real, através dos ‘instantâneos’, colhidos em deambulação pelas ruas de Lisboa, numa primeira e original ‘cinematização’ da vida cidadina [...] (FERREIRA, 1995:28).

Os dois poetas fundem-se na percepção da realidade, quando esta se concentra na vida urbana e seus diferentes personagens, já que ambos assistiram a cenários em desenvolvimento contínuo, que acabaram por modificar a percepção que se tinha da realidade. Essa visão transparecia em vários aspectos como no amoroso, no qual as mulheres eram representadas como vis e frias, envolvidas pelo aspecto mundano das cidades, ou na captação do que acontecia nas ruas, desde a miséria até a morte. “Cesário e Baudelaire criaram a poesia baseada no momento, no instante captado dentro de um cenário livre de ilusões.” (PASCHOALIN, 1982:100).

São fundamentais os estudos sobre os conceitos de intertextualidade, principalmente o conhecimento que propiciam sobre a arqueologia do texto. Mikhail Bakhtin e Julia Kristeva recuperaram o princípio da intertextualidade, que vem conferir caráter dialógico, sublinhando na escrita (e também na poética) o estatuto de teia e a observação de sua verticalidade, já que esse conceito define o texto como sendo “[...] um mosaico de citações, absorvidas e transformadas.” (KRISTEVA, 1976:146).

Cesário Verde assume publicamente a absorção da leitura e possível inspiração em Charles Baudelaire no dia 22 de março de 1874, quando o jornal *Diário de Notícias* publica a poesia intitulada *Esplêndida*. Deste poema transcreve-se alguns dos versos, que denotam aquilo que se tentou afirmar na época: Cesário em sua poesia plagiava Charles Baudelaire.

Esplêndida

Ei-la! Como vai bela! Os esplendores
Do lúbrico Versailles do Rei-Sol
Aumenta-os com retoques sedutores.
É como o refulgir dum arrebol
Em sedas multicores.

Deita-se com langor no azul celeste
Do seu *landau* forrado de cetim;
E os seus negros corcéis que a espuma veste,
Sobem a trote a rua do Alecrim,
Velozes como a peste.

[...]

É clara como os *pós à marechala*,
E as mãos, que o Jock Club embalsamou,
Entre peles de tigres as regala;
De tigres que por ela se apunhalou,
Um amante, em Bengala.

[...]

Os lacaios vão firmes na almofada;
E a doce brisa dá-lhes de través
Nas capas de borracha esbranquiçada,

Nos chapéus com roseta, e nas librés

De formas aprimorada.

E eu vou acompanhando-a, corcovado,
No *trottoir*, como um doido, em convulsões,
Febil, de colarinho amarrotado,
Desejando o lugar dos seus truões,
Sinistro e mal trajado.

E daria, contente e voluntário,
A minha independência e o meu porvir,
Para ser, eu poeta solitário,
Para ser, ó princesa sem sorrir,
Teu pobre trintanário.

[...]

(VERDE, s/d: 169).

Tempos depois da publicação do poema, o periódico *As Farpas* traz a público um artigo de Ramalho Ortigão criticando os versos de Cesário por imitar o gênero poético de Baudelaire. O artigo principia por afirmar que “o realismo baudelaireano está fazendo mais numerosas e lamentáveis vítimas do que o velho romantismo de Byron, de Lamartine e de Musset.” Segue descrevendo Baudelaire como “[...] um mundano, um dândi, um corrupto, imitador do estilo humorístico de Edgar Poe.” Após “classificar” Baudelaire, Ramalho decide atacar Cesário, prosseguindo:

Em Portugal há honestos empregados públicos, probos negociantes, pacíficos chefes de família, discretos bebedores de chá com leite e do palheto de Colares, destemperado com água do Arsenal que deliberam seguir o gênero de Baudelaire. Como, porém, Baudelaire era corrupto e eles não são corruptos, como Baudelaire era um dândi e eles não são dândis, como Baudelaire viveu no *Boulevard* dos italianos e eles vivem na Rua dos Bacalhoeiros, como Baudelaire conhecia a moda, a elegância e o *sport* e o *demi-monde* ao passo que eles conhecem as *popelines*, as carcassas de *bobinet* e as cuias do sr. Marcos Maria Fernandes, costureiro da Travessa de Santa Justa, o resultado é lançarem na circulação uma falsa poesia [...] (FIGUEIREDO, 1981:110-113).

Ramalho tentava salientar quão distante estava Cesário de alcançar uma poesia como a de Baudelaire, aquele, que era um comerciante tentando ser poeta, não poderia equiparar-se a este, que era um dândi, e tinha como inspiração o *Boulevard Francês* e não a Rua dos Bacalhoeiros. Para Ramalho a posição decadente de Baudelaire ajustava-se ao cenário parisiense, já a tentativa de imitação dos poetas portugueses resultava numa falsa poesia. Apontando o que, na sua opinião, eram equívocos do poema de Cesário, o crítico salienta o erro de tentar transpor para Lisboa uma temática parisiense, destacando por exemplo a inverossimilhança da cena, já que dos versos

cesáricos “salva-se unicamente uma coisa verdadeira e sensata que é a Rua do Alecrim.” (*apud* FIGUEIREDO, 1981:110).

Cesário também é acusado de atentar contra os princípios de elegância, e, conseqüentemente, assumir uma posição de impostor, já que ele não poderia ser verdadeiramente um dândi, pois concede à musa do poema uma pele de tigre, que não serve senão para capachos, obrigando a altiva bela a regalar as mãos na mesma coisa em que a gente embrulha os pés. (*apud* FIGUEIREDO, 1981:111) Cesário ainda sofreu críticas de Teófilo Braga, que não aceitava a idéia de que para captar as simpatias de uma mulher, um homem descesse ao lugar dos lacaios. Para ele, o poeta moderno deveria ser trabalhador, forte e digno e não se deixar rebaixar assim....

O poema de Cesário Verde teria sido inspirado pelo artigo de Baudelaire *Le Peintre de la vie moderne* (*A pintura da vida moderna*), onde há constantes descrições de carruagens imponentes passeando pelos cenários de Paris:

La voiture emporte au grand trot, dans une allée zébrée d’ombre et de lumière, les beautés couchées comme dans une nacelle [...] La fourrure ou la mousseline leur monte jusqu’au menton et déborde comme une vague pardessus la portière. Les domestiques sont roides et perpendiculaires, inertes et se ressemblant tous; c’est toujours l’effigie monotone et sans relief de la servilité, ponctuelle, disciplinée; leur caractéristique est de n’en point avoir.¹

[O carro parte em grande galope por uma alameda zebreada de sombra e de luz, as belezas deitadas como num barco [...] A pele ou a musselina chega-lhe ao queixo e transpõe como uma onda a porta. Os empregados estão rígidos e perpendiculares, inertes e todos parecidos. É sempre a efigie monótona e sem relevo da servilidade, pontual, disciplinada. Sua característica é de não ter nenhuma].

À parte as críticas e pontos negativos enumerados na época da publicação de *Esplêndida*, Cesário possuiu outros momentos de influência baudelaيرية mais marcante, como o poema *Cabelos* do poeta português, semelhante ao poema *Cabeleira* de Baudelaire. Ambos exaltam os cabelos, seu perfume, o desejo que inspiram, o conjunto harmônico que formam com a mulher amada, e como se enchem ainda mais de amor ao mirar este objeto digno de adoração.

La Chevelure

[...] Cheveux bleus, pavillon de ténèbres tendues,
Vous me rendez l’azur du ciel immense et rond;
Sur les bords duvetés de vos mèches tordues
Je m’enivre ardemment des senteurs confondues
De l’huile de coco, du musc et du goudron [...]²

¹ Disponível em < <http://baudelaire.litteratura.com/?rub=oeuvre&srub=cri&id=490> >.

² Disponível em < <http://www.ac-strasbourg.fr/pedago/lettres/Fleurs/> >.

[A Cabeleira]

“[...] No pavilhão azul de trevas distendidas,
Concede-mes a profunda e redonda amplidão;
Na borda penugenta, a das mechas torcidas,
Eu me embebedo a arder de essências confundidas
Que são de óleo de coco, almíscar e alcatrão. [...]”

Cabelos

[...] Consente que eu aspire esse perfume raro,
Que exalas da cabeça erguida com fulgor,
Perfume que estonteia um milionário avaro
E faz morrer de febre um louco sonhador. [...] (VERDE, s/d: 41).

Percebe-se neste fragmento a semelhança e o ardor com que sentem o perfume dos cabelos da amada, e como desejam embriagar-se deste cheiro, que combina essências tão distintas como “óleo de coco, almíscar e alcatrão” ou ainda, “faz morrer de febre um louco sonhador”.

Vestígios da influência de Baudelaire se fazem presentes também no tocante aos personagens femininos dos poemas de Cesário. Neste aspecto, distingue-se uma dicotomia existente no poeta português, não tão marcante no poeta francês, o fato de Cesário separar campo/cidade, e igualmente mulher citadina/mulher campestre. A mulher do campo é apresentada como frágil, terna, despretensiosa, aristocrática. Desperta no poeta o desejo de proteção, de estima, mesmo que seja incluída no ambiente citadino, ela está à parte da podridão da cidade, como no caso de *A Débil* publicado em 1876. Onde o poeta inclui uma frágil dama no ambiente hostil da cidade, e se vê despertado pelo desejo de proteger, de cuidar, de “dedicar a pobre vida” em prol da mulher:

A Débil

Eu, que sou feio, sólido, leal,
a ti, que és bela, frágil, assustada,
quero estimar-te, sempre recatada
numa existência honesta, de cristal.

Sentado à mesa dum café devasso,
Ao avistar-te, há pouco, fraca e loura,
Nesta Babel tão velha e corruptora,
Tive tenções de oferecer-te o braço.

[...]

E eu que urdia estes fáceis esbocetos,
Julguei ver, com a vista de poeta,
Uma pombinha tímida e quieta
Num bando ameaçador de corvos pretos.

E foi, então, que eu, homem varonil,
Quis dedicar-te a minha pobre vida,

A ti, que és tênue, dócil, recolhida,
Eu que sou hábil, prático e viril. (VERDE, s/d: 61).

Ao caracterizar sua dama como “fraca e loura”, o poeta remete à idéia da fragilidade, principalmente por estar ela numa “Babel velha e corruptora”, em uma ambiente que lhe aumenta o ensejo de proteger e cuidar de sua “pombinha tímida e quieta”. Todas as composições de Cesário neste poema são criadas para contrastar a doçura e pureza da jovem com a corrompida cidade, onde o homem “hábil, prático e viril” aparece como o possível elemento salvador da situação.

Já as mulheres cidadinas de Cesário, a exemplo das de Baudelaire, são tidas como frívolas, calculistas, destrutivas, dominadoras, sem sentimentos. Mesclam-se ao ambiente em que vivem, se adaptam à idéia da cidade como lugar de contraste social, miséria, sofrimento.

Deslumbramentos

Milady, é perigoso contemplá-la,
Quando passa aromática e normal,
Com seu tipo tão nobre e tão de sala,
Com seus gestos de neve e de metal.

Sem que nisso a desgoste ou desenfade,
Quantas vezes, seguindo-lhe as passadas,
Eu vejo-a, com real solenidade,
Ir impondo *toilettes* complicadas!...

[...]

O seu olhar possui, num jogo ardente,
Um arcanjo e um demônio a iluminá-lo;
Como um florete, fere agudamente
E afaga como o pêlo dum regalo!

[...]

E um dia, ó flor do Luxo, nas estradas,
Sob o cetim do Azul e as andorinhas,
Eu hei-de ver errar, alucinadas,
E arrastando farrapos – as rainhas! (VERDE, s/d: 35).

Tu mettrais l'univers entier dans ta ruelle

Tu mettrais l'univers entier dans ta ruelle
Femme impure! L'ennui rend ton âme cruelle.
Pour exercer tes dents à ce jeu singulier,
Il te faut chaque jour un c'ur au râtelier.
Tes yeux, illuminés ainsi que des boutiques
Et des ifs flamboyants dans les fêtes publiques,
Usent insolemment d'un pouvoir emprunté,
Sans connaître jamais la loi de leur beauté [...].³

³ Disponível em < <http://www.ac-strasbourg.fr/pedago/lettres/Fleurs/> >.

[Porias o universo inteiro em teu bordel]

Porias o universo inteiro em teu bordel,
Mulher impura! O tédio é que te faz cruel.
Para treinares os dentes nesse jogo singular,
Terás a cada dia um coração a devorar,
Teus olhos a girar assim como farândolas,
De festas de fulgor a imitar as girândolas,
Exibem com insolência uma vã nobreza,
Sem conhecer jamais a lei de sua beleza. [...].

Baudelaire, neste fragmento, expõe o seu ódio contra a mulher, chamando-a de impura, desvendando-lhe o jogo macabro de “a cada dia um coração devorar”.

Já Cesário predestina à mulher um futuro grotesco de transformação, nobre dama de “*toillettes* complicadas”, passará então a arrastar farrapos. A configuração da mulher nos dois poemas se faz por caminhos diferentes, mas o objetivo de ressaltar a semelhança com que os poetas tratam este objeto mulher mesmo que preservem suas particularidades pode ser constatado no desprezo de ambos, simultaneamente a adoração de um ser que maltrata, faz sofrer e humilha.

Ainda em especial, nestes fragmentos, existe a coincidência de ambos os poetas caracterizarem os olhos das mulheres. Cesário atribui “arcânjos e demônios a iluminá-los”, e, como “florete, fere agudamente”, mas também “afaga como o pêlo dum regalo”. Ou seja, o olhar de uma mulher é recheado de antíteses, de contrários, assim como o seu próprio perfil, boa e má, cruel e bondosa. Baudelaire, também descreve os olhos, mas estes “giram como farândolas” e “imitam as girândolas”, “exibindo uma vã nobreza”, ou seja, são possuidores de grande movimento, são uma explosão de luz, claridade, apesar de tudo isso ser vão, efêmero.

Baudelaire, em seus poemas, discorreu fartamente sobre o quanto as mulheres poderiam fazer sofrer, serem cruéis, destruidoras, falsas ou oferecerem um amor mentiroso. Mas, o poeta também foi um grande admirador da beleza feminina e de seus encantos, a mulher que para ele, concentrava opostos, tanto poderia ser motivo de exaltação, quanto de desprezo, e em muitos versos o escritor confessou sua prostração diante deste ser. Em Cesário, a mulher pode ser encontrada com mais delicadeza, despertando um sentimento sublime, encantador, capaz de provocar saudades, mas também pode agir com frieza, desdém, sustentando uma nobreza destoante, que a exemplo da riqueza encontrada na cidade, lhe parecia injusta, conflitante com a realidade de calceteiros ou vendeiras.

Percebe-se que a oposição campo – cidade e seus respectivos personagens femininos, deixa transparecer uma característica própria da poesia de Cesário, um elemento de individualização de seu estilo baseado no contato com os versos de Baudelaire. A inspiração emanada dos cenários

parisienses presente na poética baudelaireana, transpôs-se para a poesia do poeta português, que se voltou de tal forma para Lisboa, a ponto de ser considerado o “primeiro poeta da cidade” (PIRES, 1966:142), capaz de descrever com precisão os aspectos do ambiente urbano.

O tédio instigado pela realidade citadina de Paris também será visível em Cesário, porém este conseguirá com maestria revelar o lado ameno de Lisboa, com seus elementos físicos e humanos, os aspectos diurnos e noturnos e as características históricas e geográficas de sua cidade natal. O poeta revela a face sombria e entediante do ambiente em que está inserido, mas sabe também admirar a sensibilidade presente nos pequenos instantes que compõem o cenário em que vive.

Retomando a teoria de intertextualidade de Júlia Kristeva, a autora afirma que “as fontes deixam de interessar por elas mesmas: elas só interessam para que se possa verificar como foram usadas, transformadas. As ‘influências’ não se reduzem a um fenômeno simples de recepção passiva, mas são um confronto produtivo com o Outro, sem que se estabeleçam hierarquias valorais em termos de anterioridade-posterioridade, originalidade-imitação.” (apud PERRONE-MOISÉS: 1990:94).

Cesário Verde, assim como inúmeros poetas de sua geração e posteriores, aclamou Baudelaire como um grande mestre, homem obstinado na ruptura de paradigmas, responsável pela efervescência de uma nova categoria na criação literária. Mas apesar de servir de inspiração e modelo em muitos momentos da poética cesária, ao longo do caminho o poeta português alçou outras perspectivas, personalizou sua arte com elementos que lhe eram próprios como o pictórico, o sensorial e o visual. Cabe aqui a afirmação de Antoine de Compagnon: “*Le labyrinthe est, dans le texte, un réseau de citations au travail. Tout cela a l’allure d’une énigme: qu’est-ce que je travaille e qui me travaille à la fois?*”⁴

Pode-se dizer que “[...] a posição de Baudelaire na história da literatura francesa é a de Cesário Verde na história da literatura portuguesa – posição de sensibíllissima antena receptora das ondas do futuro.” (apud: SABINO, 1998:149). Salvo as diferenças de estilo e estética, ambos os poetas se equiparam em seu gênio visionário e à frente de seu tempo, poetas modernos, mesmo quando este conceito apenas começava a nascer.

Cesário utiliza a fonte, porém confere nova dimensão ao texto poético. Ítalo Calvino coroa o conceito de fonte: “É neste aspecto que o abraço e a leitura mais se assemelham: é o fato de que abrem em seu interior tempos e espaços diferentes do tempo e do espaço mensuráveis.” (CALVINO, 1999: 20). Ao abraçar Baudelaire, Cesário Verde cria uma expressão inteiramente nova, ajustada à expressão direta de um novo conteúdo na poesia portuguesa.

⁴ “O labirinto é num texto, uma rede de citações. Tudo isso tem um jeito de enigma: o que é que eu trabalho e o que é que me trabalha a mim?” (cf: BABO, Maria Augusta. *Da intertextualidade*. in www.cecl.com.pt).

Referências

BABO, Maria Augusta. *Da intertextualidade*. Disponível em: <http://www.cecl.com.pt>. Data de Acesso: 27/05/2006.

BAUDELAIRE, Charles. *Obras estéticas: Filosofia da imaginação criadora*. Petropolis: Vozes, 1993.

_____. *Escritos sobre a arte*. São Paulo: Imaginário, 1991.

BERARDINELLI, Cleonice. *Estudos de literatura portuguesa*. Vila da Maia, 1985.

CALVINO, Ítalo. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada*. Ática: São Paulo, 2004.

FERREIRA, Maria Ema Tarracha. (org.) *O livro de Cesário Verde*. 4. ed.

FIGUEIREDO, João Pinto de. *A vida de Cesário Verde – a obra e o homem*. Lisboa: Árcádia, 1981.

GUERRA, João A. da Fonseca; VIEIRA, José A. da Silva. *Textos de literatura Portuguesa*. 3. ed. Lisboa: Porto, 1989.

KRISTEVA, Julia. *Sèméiôtike (Recherches por une sémanalyse)*. Paris, Seuil:1976.

PASCHOALIN, Maria Aparecida. (org.) *Cesário Verde – literatura Comentada*. São Paulo: Abril Educação, 1982.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores de escrivantina*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

PIRES, Orlando. *Cesário Verde precursor e clássico*. Imprensa do Exército: Rio de Janeiro, 1966.

SABINO, Lina Leal. *Cesário Verde um poeta poliédrico*. Assis, 1998. Tese de Doutorado em Letras. UNESP – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Assis.

Sites:

< <http://www.ac-strasbourg.fr/pedago/lettres/Fleurs/> > Data de acesso: 22/08/2007.

< <http://baudelaire.litteratura.com/?rub=oeuvre&srub=cri&id=490> > Data de acesso: 22/08/2007.

Algumas aproximações epistemológicas presentes no âmbito escolar, evidenciadas a partir de um trabalho com modelagem matemática

Tiago Emanuel Klüber

Dionísio Burak

*Universidade Estadual de Ponta Grossa/Universidade Estadual do Centro-Oeste
Ponta Grossa/Guarapuava*

Resumo: Tem-se por objetivo, neste artigo, apresentar a análise final de um projeto de pesquisa desenvolvido com Modelagem Matemática na perspectiva proposta por Burak (1998), essa experiência ocorreu no âmbito do Ensino Médio, durante o ano de 2005, na cidade de Guarapuava, PR. A partir dos textos emitidos pelos participantes da pesquisa, tanto no início como no término do trabalho, procurou-se dialogar com outros pesquisadores que tratam sobre a Educação e Educação Matemática. Ainda buscou-se evidenciar algumas das faces epistemológicas que estão presentes na Escola, tendo por fundamento a interpretação que se encaminhou pela Hermenêutica.

Palavras-chave: Educação matemática. modelagem matemática. epistemologia.

Abstract: This paper aims to present the conclusion of a research project developed with Mathematical Modeling, from Burak's proposal (1998). This experience was developed at High School level along the year of 2005, in the city of Guarapuava, Parana State. From the texts produced by the participants of the research, from the beginning to the end of the study, there were discussions with other researchers who dealt with Education and Mathematics Education. The study also attempted to make clear some epistemological views which are present in school, adopting the Hermeneutics as a basis for the interpretations developed.

Key-words: Mathematics education. mathematical modeling. epistemology.

Introdução

Esse trabalho com Modelagem Matemática foi desenvolvido na perspectiva proposta por Burak (1992, 1998), na qual o principal objetivo é

conduzir as atividades em sala aula pelo Interesse dos alunos e extrair dados do ambiente. Burak (1992) afirma que a Modelagem

[...] constitui-se em um conjunto de procedimentos cujo objetivo é construir um paralelo para tentar explicar matematicamente, os fenômenos presentes no cotidiano do ser humano, ajudando-o a fazer predições e tomar decisões. (p. 62)

Esse autor propõe cinco etapas para que se desenvolva um trabalho com Modelagem, sendo elas: 1) escolha do tema; 2) pesquisa exploratória; 3) levantamento dos problemas; 4) resolução dos problemas e o desenvolvimento do conteúdo matemático no contexto do tema; e 5) análise crítica das soluções. Explicar-se-á nas análises dos depoimentos o desdobramento dessas etapas, para uma melhor compreensão do contexto em que se infere as apreensões.

Entretanto, já se pode afirmar que essas etapas não são rígidas e que, com o desenrolar das atividades é que surgem os conteúdos matemáticos. Dessa forma, os conteúdos não são pré-determinados, como acontece com o ensino tradicional, no qual há um programa para ser seguido e que, na maioria das vezes, engessa professores e alunos, muitas vezes, forçando-os a se encaminharem pela linearidade, desconsiderando a construção do conhecimento e sim a seqüência de conteúdos pré-determinados.

A pesquisa aconteceu em um colégio estadual na cidade de Guarapuava, PR, numa turma do ensino médio, durante um período de quatro meses, com uma hora aula por semana, no ano de 2005, sempre orientada pelos princípios da Modelagem. No período de permanência no colégio, coletaram-se alguns depoimentos dos alunos que serviram como base para serem analisados neste artigo.

Como referência para a análise desses dados, utilizou-se de Bogdan e Biklen (1994) que abordam sobre o tema, inferindo que

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p. 205)

E, ainda, conforme Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados pode propiciar a “ [...] descoberta dos aspectos importantes [...] ” (p.205), conduzindo para o produto final do trabalho. Tal afirmação se torna relevante para o objetivo deste artigo, que é fomentar uma discussão acerca das opiniões e sentimentos que os educandos têm em relação à Matemática, no tocante às influências epistemológicas subjacentes ao âmbito escolar. Considera-se que esses encaminhamentos permitem contemplar, de forma mais próxima, a realidade multifacética da Escola.

Em concordância com o exposto acima, conduziu-se a análise dos depoimentos através da hermenêutica, que possibilitou penetrar na esfera epistemológica dos conceitos e conteúdos matemáticos conforme eles se

mostraram nos depoimentos, assim como, em alguns aspectos do processo de ensino e de aprendizagem que são inerentes à Escola, enfim, no próprio universo que integra a vida dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, a análise hermenêutica contribuiu para a interpretação aprofundada das falas e das intencionalidades focadas, permitindo compreender o contexto sócio-cultural em que os sujeitos estão inseridos. Por isso, concorda-se que

A interpretação, de que trata a hermenêutica, envolve a compreensão do significado da obra humana, entendida como escultura, arquitetura, poesia, textos literários, textos científicos etc. Tais significados estão enraizados na existência, atentos ao encontro histórico que apela para a experiência pessoal, para as forças sociais e da tradição, presentes no dizer público. Compreensão e interpretação não se restringem ao conceito representando uma realidade, mas abarcam aspectos mais profundos dos modos de o homem experienciar o mundo e de expressar, por símbolos, mitos e metáforas, tal vivência. (BICUDO, 1993, p. 64)

Explicita-se que essas apreensões se restringem ao âmbito da experiência vivida em sala de aula, pois, como citado anteriormente, os dados interpretados são provenientes de um projeto que enfocou o ensino e a aprendizagem da Matemática através da Modelagem Matemática. Porém, admite-se que por este viés de interpretação não se está reduzindo para uma forma fragmentária esta discussão acerca das influências recebidas da educação formal, pois esta parte, a Escola, compõe-se como um todo que se inter-relaciona pelas diversas variantes sociais e culturais. Também não se pretende generalizar de forma apressada as apreensões aqui explicitadas, no entanto, considera-se necessária a opção de fazê-las.

Pretende-se, então, mostrar algumas das diversas faces epistemológicas contidas nas falas dos alunos. Principalmente, aquelas que estão presentes no Ensino Formal e que são concernentes ao ensino tradicional, fortemente influenciado pelo platonismo e pelos moldes da Ciência Moderna. Tais conclusões emergiram a partir da compreensão e interpretação sob a ótica da hermenêutica, buscando-se dialogar com algumas visões teóricas de outros autores que dissertam sobre o ensino, a aprendizagem, o ensino tradicional, a educação e a educação matemática.

Análise hermenêutica dos depoimentos

A análise foi dividida em três grupos principais que se inter-relacionam, sendo eles: 1) Como os alunos vêem a matemática? 2) Como os alunos se vêem perante a matemática? e 3) Como os alunos interpretaram o trabalho com a Modelagem Matemática? .

A matemática

Sobre o primeiro grupo (Como os alunos vêem a matemática?), os educandos, em depoimento escrito, argumentaram que a matemática é: importante para a vida; que tem vida própria; é um processo permanente; que o mundo e as pessoas dependem da matemática; ela deveria ser mais

aplicável; ela é impositiva; (é necessário decorar muitas fórmulas, tabuada, etc); difícil de ser entendida; o problema é do aluno e não da matemática; essa disciplina compõe outras disciplinas; é pouco interessante e desestimulante; é um bicho de sete cabeças; é separada em módulos; é importante para o ensino (quis dizer aprendizagem); se entendida (a matemática) é um instrumento facilitador; está presente em todo lugar; é perfeita (não se pode errar); é chata; complica-se gradualmente; imutável; mistificada; e mitificada.

Decorrente das explanações acima, percebeu-se que as idéias apresentadas pelos alunos, em relação à Matemática, são oriundas de uma construção histórica de longa data, uma vez que esta disciplina tem procedimentos lógicos e formais desde Platão, passando por Descartes e Leibniz. Para esses pensadores as idéias matemáticas eram vistas apenas como construção da razão e a mais confiável de todas. Essas construções teóricas perduram por séculos e, ainda hoje, permanecem em, praticamente, toda construção científica da civilização ocidental. .

É possível elucidar os depoimentos dos alunos recorrendo à obra Platão, *A República* – livro VII, quando o Filósofo Sócrates trava um diálogo com Glauco acerca da aritmética (Matemática) dizendo: “Que bem poderia tratar-se de uma das ciências que procuramos, que conduzem naturalmente, a alma à inteligência.” O comentário da nota sobre esse trecho é sugestivo e explica “Que preparam a inteligência para conhecer, sozinha, sem o auxílio dos sentidos, as realidades do mundo inteligível” (p. 59). Esse mundo inteligível, mundo das Idéias (essências), reflete a idealidade concebida aos entes matemáticos, idealidade que ainda está presente na realidade escolar.

Na mesma obra, também concebe que a Matemática (Aritmética) “ [...] é a ciência que melhor descreve a existência das realidades verdadeiras e não sensíveis” (PLATÃO, 1986, p. 28). E mais: “A matemática nos auxilia a conceber a existência e a essência – quer dizer, a natureza – das realidades inteligíveis (as idéias)” (p.29). Caracteriza uma realidade perfeita, que somente poderiam ter acesso, aqueles que possuíssem pré-disposição para aprenderem a Matemática pela Matemática.

A razão para essas correntes Filosóficas, resguardadas as suas particularidades, enseja que “O Ideal do conhecimento é o conhecimento necessário, o qual nos fornece as verdades da razão, que são inatas, virtualmente impressas e independentes da experiência.” (MENEGETTI; BICUDO, 2003, p.62) e mais, “[...] aprender Matemática consiste em fazer acordar a Matemática que está latente em cada um de nós.” (LEIBNIZ apud MENEGETTI; BICUDO, 2003, p. 62).

Essa face epistemológica da Escola fica evidente nos currículos escolares, nas apresentações dos programas didáticos, nos livros didáticos e sob formas de avaliação ainda muito utilizadas na atualidade, isso, pelas falas dos alunos que referenciaram o caráter mítico e até mesmo místico dessa disciplina.

Lembra-se que não se tem a intenção de desconsiderar as contribuições desses pensadores, sem as quais não se teria chegado a tão prodigiosos feitos

da civilização, principalmente, no aspecto do rigor, já incitado e estimulado por Platão, quando fundou a Academia, em oposição as simples opiniões emitidas pelos sofistas¹. Contudo, as idéias fragmentárias e particionadas, que diminuem a importância do sujeito, se voltando apenas para um objeto (conteúdo matemático), prejudicam e muito o ambiente escolar. E, diante disso, entende-se que as idéias matemáticas se tornaram estranhas àqueles que delas ouvem falar e, por consequência, parecendo tão difíceis e sem conexão com a vida real.

Entende-se que tais influências de pensamento, ainda são muito fortes e presentes em todo o universo escolar e, principalmente, no ensino e na aprendizagem da Matemática, pois não é sem fundamento que os alunos apresentam-na com tantas características ideais, mesmo sem a consciência ou clareza acerca das referidas correntes filosóficas, essas, em grande parte, provenientes do idealismo platônico. Portanto, reforçando a incoerência em se dar mais importância para um falso objeto da Educação que seria apenas a Matemática do que para o sujeito (educando) e as relações estabelecidas no momento da aprendizagem.

Quando se fala em Educação e, nesse caso, em Educação Matemática deve-se considerar os sujeitos, os alunos, os professores e o ambiente social em que se relacionam, uma vez que não há ensino e aprendizagem sem pessoas. Desta maneira, identifica-se que os alunos estão sendo simplesmente informados e não formados, pois a repetição de fórmulas não conduz para um aprendizado significativo.

Provavelmente a maioria dos professores que ministrou a disciplina de Matemática adquiriu, em sua formação (sem a devida clareza, por processo social) parte da estrutura epistemológica de um ensino por repetição, por reprodução. Isso, segundo Micotti (1999), caracteriza o ensino tradicional, no qual o professor é a peça principal e os alunos são inseridos passivamente no processo de se ensinar e de se aprender matemática, apenas como ouvintes.

Esse tipo de ensino, que somente informa, causa o problema da dispersão, uma vez que as informações só têm significado “ [...] quando se transformam em instrumento de interlocução, de diálogo (interior) multifacético e multidimensional.” (SANTOS, 2004, p. 20). Nessa perspectiva, entende-se necessário romper, mesmo que lentamente, com esses paradigmas educacionais oriundos da concepção de Ciência Moderna (Descartes). Faz-se urgente contrariar a lógica clássica que não aceita a dualidade e os paradoxos. Por decorrência, depreende-se que os procedimentos de redução em partes menores e manipuláveis que deveriam facilitar, pois se tornaram simples, dificultam ainda mais a aprendizagem, pois essa partição e simplificação, propostas pela Ciência Moderna, acabam por deslocar o

¹ Conferencistas itinerantes, na maioria das vezes oriundos da Sicília, tinham domínio da palavra ou arte da retórica (PLATÃO, 1986, p.13). Porém, se envolviam em discursos sem aprofundamento, fruto da opinião.

homem da vivência complexa. A citação seguinte elucida o que se quer dizer: “O corpo não dança, a razão não dança. O homem dança.” (FONTANELLA apud SANTOS, 2004, p 21).

Portanto, considera-se juntamente com Becker (1993) que uma postura pedagógica “[...] centrada na relação tende a desabsolutizar os pólos da relação pedagógica, dialetizando-os [...]”. “O professor traz sua bagagem, o aluno também.” (p.10).

Sabe-se que a Matemática escolar é formada por uma série de axiomas, leis, estruturas e entes concebidos como ideais, porém, não se concorda que ela deva ser ensinada como um fim em si mesma. Primeiro porque se torna muito difícil o acesso a ela e, segundo, quando se desconsidera todo o processo de construção dessa disciplina, ela se torna mistificada e mitificada, reforçando a primeira afirmação e se encaminhando pelos ideais platônicos.

Outro aspecto a ser destacado perpassa a reprodução social, quando se ensina qualquer coisa descontextualizada se incita a alienação e o desinteresse das pessoas que por sua vez não têm como dar respostas claras sobre as diversas realidades que se apresentam a elas. Com relação à Matemática, como instrumento de cidadania, Skovsmose (2004) infere que “Seu papel é crucial e, portanto, deve ser considerado na interpretação de uma vasta gama de fenômenos sociais.” (p.31).

Procura-se, também, tecer um diálogo inicial neste artigo com a “[...] complexidade que coincide com uma parte de incerteza, seja proveniente dos limites do nosso entendimento, seja inscrita nos fenômenos.” (MORIN, 2005, p. 35). Isso, no sentido da organização dos conteúdos matemáticos, de suas aplicações, das interações que os indivíduos fazem com essa disciplina e com outras, podendo, então, favorecer a transdisciplinaridade e outras questões pertinentes à Educação Matemática.

Atualmente a Matemática é considerada a disciplina da certeza e, nessa ótica, considera-se esse diálogo com a complexidade válido, para que não ocorra a estagnação e petrificação deste pensamento, que não é verdadeiro, inclusive porque existem outras Matemáticas, denominadas Etnomatemáticas de acordo com D’Ambrósio (2004). Essa Matemática escolar é uma etnomatemática originária da Europa, que recebeu influências indiana e islâmica (D’AMBRÓSIO, 2004), apresentando-se como mais um motivo para não ser imposta, e para ser ensinada a partir da bagagem de conhecimento que cada educando possui.

Os alunos e a matemática

Em relação ao segundo grupo interpretado: Como os alunos se vêem perante a Matemática? Retiraram-se as seguintes codificações: Pouco interesse; gostam, mas não entendem; procuram entendê-la; não obtém êxito; o problema é deles; se gostar entende; é necessário acreditar em si mesmo; não gosta e vai levando; dificuldades em aprender e não sabem por quê; falta

de inteligência para aprender; aprende porque gosta desde pequeno; não aprende porque não tem afinidade com o professor; não gostam desde um episódio negativo (traumas na infância); não levam jeito; odeia; não sabem aplicá-la; quem entende prefere a matemática que outras disciplinas; outras coisas interessam mais; prestam atenção, mas mesmo assim não aprendem (passividade); não vêem sentido em ficar decorando; querem algo novo e interessante para aprender a matemática; simples se encarada de maneira correta (auto-estima).

Frente a essas manifestações, compreende-se que os educandos tornam-se condicionados às idéias que são repassadas em relação à Matemática, por este motivo, vários deles expuseram que o problema da aprendizagem é totalmente deles e também as dificuldades de aprendizagem, de interesse, são rejeições advindas de diversos traumas. Sobre esse assunto, Nicola (1999) afirma:

O homem é autor de sua própria trajetória, mas não podemos esquecer que, enquanto ser de relação, sua caminhada, em busca da autonomia e auto-realização, se dá através da interação constante que faz com o meio ambiente e com as pessoas significativas de sua vida. (p.81).

Os traumas referenciados nos depoimentos, provavelmente são provenientes de pessoas que tiveram importância ou influenciaram uma etapa de suas vidas de forma significativa. São exemplos: o professor que tem um forte papel social e é, muitas das vezes, o causador da aversão que os alunos têm à Matemática, ou ainda, os pais, que antes mesmo que os filhos adentrem a Escola, falam da matemática como um *Bicho de sete cabeças*. Retornando à questão do professor, cabe também parafrasear o que Nicola (1999) diz: é fundamental que o professor tenha em sua formação a capacidade de conhecer o sujeito que aprende, suas funções psíquicas e suas particularidades que precisam ser respeitadas e percebidas, como potencialidades a serem descobertas e, a partir delas, criar uma interação educacional.

Por um lado, aqueles educandos que se referem à Matemática como a melhor disciplina de todas, se bem entendida, confirmam que se o educando for incentivado de maneira correta poderá com toda certeza ter domínio, mais do que simplesmente conteúdos e sim de conhecimentos. Por outro lado, há que se lembrar que algumas crianças se adaptam mais facilmente ao sistema de reprodução e o fato de gostarem não implica diretamente em aprendizagem, mas em memorização.

Os alunos e a modelagem matemática

Antes de explicitar as apreensões sobre o que os alunos perceberam do trabalho com a Modelagem Matemática, aborda-se, sucintamente, em que consistem as etapas descritas na introdução deste artigo, sendo elas: 1) escolha do tema; 2) pesquisa exploratória; 3) levantamento dos problemas; 4) resolução dos problemas e o desenvolvimento do conteúdo matemático no contexto do tema; e 5) análise crítica das soluções.

Escolha do tema – é o momento em que o professor apresenta alguns temas que possam gerar interesse nos educandos ou, preferencialmente, estes últimos sugerem um tema. Este pode ser dos mais variados, uma vez que não necessita ter nenhuma ligação imediata com a Matemática ou com conteúdos matemáticos e sim com o que os educandos querem pesquisar. Já nesta fase é fundamental que o professor assuma a postura de mediador, pois deverá dar o melhor encaminhamento para que a opção dos educandos seja respeitada.

Pesquisa exploratória – escolhido o tema a ser pesquisado, os educandos são encaminhados para a procura de materiais e subsídios teóricos dos mais diversos, nos quais possa conter: informações e noções prévias sobre o que se quer desenvolver/pesquisar. A pesquisa pode ser bibliográfica e deve, sempre que possível, contemplar um trabalho de campo, fonte rica de informações e estímulo para a execução da proposta.

Levantamento dos problemas – de posse dos materiais e da pesquisa desenvolvida, os educandos são incentivados a conjeturarem sobre tudo que possa ter relação com a Matemática, elaborando problemas simples ou complexos que permitam vislumbrar a possibilidade de aplicar ou aprender conteúdos matemáticos, isso com a ajuda do professor, que não se isenta do processo, mas se torna o mediador das atividades.

Resolução dos problemas, onde se desenvolve o conteúdo matemático – nesta etapa busca-se responder os problemas levantados com o auxílio do conteúdo matemático, que pode ser aplicado de uma maneira empírica, para posteriormente ser sistematizado, fazendo um caminho inverso do usual, pois se ensina o conteúdo em resposta às necessidades surgidas durante a pesquisa e referente ao levantamento dos problemas.

Análise crítica das soluções – etapa marcada pela criticidade, não apenas em relação à Matemática, mas também em relação a outros aspectos, como a viabilidade e coerência das resoluções apresentadas, que muitas vezes são resolvíveis matematicamente, mas, inviáveis para a situação estudada e para situações reais. Não é necessariamente a análise de um modelo, mas dos conteúdos, dos seus significados e no que eles podem contribuir para a melhoria das ações e decisões enquanto pessoas integrantes da sociedade e da comunidade em que participam.

Tratando do grupo (Como os alunos interpretaram o trabalho com a Modelagem Matemática?), referencia-se as seguintes codificações: aulas pouco aproveitadas, mesmo sendo aulas de matemática; boa experiência; diferente; interessante, a escola é um inferno e deveria fazer com que o aluno se sentisse bem; divertidas; compreensível (linguagem popular); conteúdo associado ao cotidiano; melhor entendimento; trabalho muito demorado; deveria ser planejado com algo determinado; matar aula; o que se aprende na escola não é inútil (aplicabilidade); interesse inicial; enrolação; viram o professor em outra postura; mudança de processos; aulas melhores; pouco produtivas; alunos preocupados com outras coisas; puderam ver a vida um pouco diferente.

Esses depoimentos revelam mais uma vez que os alunos já estão condicionados ao atual modelo educacional, o que se torna algo natural e compreensível após tantos anos de vida destinados à educação em âmbito escolar, particularmente, aqueles que declararam que as aulas são pouco aproveitadas, mesmo sendo aulas de matemática. Na análise elaborada, saltou aos olhos a visão imediatista que é repassada aos educandos, pois quando se discutia quais eram seus interesses de pesquisa e eles eram orientados para a pesquisa exploratória, entenderam que isso seria matar aula, quando na verdade se tentava incentivá-los à autonomia e estimulá-los à busca de dados sobre o tema. O trabalho cooperativo e em grupo torna-se difícil quando não há interesse por outra dinâmica de trabalho em sala de aula e quando não há a clareza por parte dos participantes sobre a importância da cooperação e, por conseguinte, sobre a noção de ser ativo ou passivo frente às propostas apresentadas.

Isso pode ser afirmado em consonância com Santos (2004) que diz: “As técnicas didáticas foram concebidas como neutras e elaboradas com a pretensão de tornar ‘objetivo’ um relacionamento que, por natureza, é subjetivo.” (p.35). Por isso, a estranheza dos alunos em relação a um trabalho que envolve um pouco mais de subjetividade e de ações autônomas, sem a imposição de ter que ser sempre objetivo, como por exemplo: o professor falar, o aluno ouvir, copiar e posteriormente responder (avaliação).

Isso porque, na Modelagem não importa tanto o produto, mas sim o processo, que busca a pesquisa, a reflexão sobre o próprio processo de construção de conhecimento e de outros valores. Justamente porque se procura neste projeto com Modelagem Matemática, sempre que possível, ouvir os alunos e dar-lhes oportunidades de manifestação, em todas as etapas descritas acima.

Nessa concepção de Modelagem, há a preocupação com o ser humano, com sua formação integral. Mas infelizmente os alunos estão acostumados com a “pedagogia dos resultados e do conteúdo.” (SANTOS, 2004, p.34), isso em decorrência da influência sócio-cultural intrínseca à Escola.

O fato de alguns educandos acharem as aulas demoradas e pouco produtivas tem o viés imediatista, uma vez que eles estão acostumados a receber informações como se fossem um depósito bancário, Freire (1997). Pensam que é pelo acúmulo de informações que se sairão bem, pois a maioria pretende prestar vestibular no ano seguinte e quer ver a maior quantidade de conteúdos possíveis. Ressalta-se que, tais educandos são em grande parte aqueles considerados os melhores da turma e que, com toda certeza, entendiam a Matemática pela própria Matemática. Porém, nem todos os educandos consideraram as atividades improdutivas. Aqueles que, na maioria das vezes, tinham dificuldades com as formas mais usuais de ensino, conseguiram participar mais das aulas, conforme as codificações acima descritas e ainda verificaram a mudança de postura do professor.

Contrariamente ao processo usual, na Modelagem acontece a relativização adequada dos conteúdos matemáticos e não uma objetividade

direta, contrapondo-se aos ideais do platonismo, que buscava a verdade como conhecimento e certeza absoluta, valendo-se para isso, em grande parte, da Matemática. (PLATÃO, 1986).

O ensino e a aprendizagem com a Modelagem Matemática tendem a romper com esses parâmetros de um conhecimento petrificado, universalizado e descontextualizado, advindos do modelo cartesiano de pensar. Conforme Burak (1992), a Modelagem é uma alternativa que se contrapõe ao ensino usual e, neste artigo, a essa forma de concepção de conhecimento, pois na Modelagem há maior interação entre o educador e o educando. Os conteúdos matemáticos podem ser abordados de forma distinta daquela que prioriza a repetição e a memorização.

Dessa maneira, a Modelagem na perspectiva da Educação Matemática é proveniente de situações reais; implica a problematização e, com isso, pode estar associada ao que Santos (2004) explica sobre a atividade docente em sala de aula, sob a ótica do pensamento complexo, ou seja, “Estar em sala de aula significa uma contínua superação por meio da problematização e da apropriação do conhecimento.” (p.36).

Portanto, com a Modelagem, pretendeu-se fazer que os educandos sentissem a necessidade de produzir seus conhecimentos, mantendo um diálogo constante entre o professor, o conteúdo, os saberes do cotidiano, entre outros saberes escolares. Assim, buscando respeitar as peculiaridades e as diferenças de cada um, conforme Klüber e Burak (2005). Neste trabalho são relatadas as manifestações dos educandos, do professor pesquisador e todas as atividades e encaminhamentos tomados no processo, o que permite acreditar que ocorreu uma ruptura com o ensino tradicional, pois deu-se voz e vez aos educandos durante as aulas de Matemática. É evidente que um trabalho com a Modelagem Matemática não envolve apenas a atitude do professor, perpassa as questões das políticas públicas, dos currículos, dos gestores educacionais.

Entretanto, a proposta dos novos parâmetros curriculares nacionais de ensino de Matemática – PCNs, Brasil (2004), abre possibilidades para que a Modelagem possa ser desenvolvida, em sala de aula, a partir da iniciativa docente, quase que independentemente de uma política pública de Educação específica. As mudanças podem ter início com a iniciativa do professor, mudança não só de método, mas de concepção de ensino, de aprendizagem e do próprio objeto de estudo: a Matemática. Mesmo porque, acredita-se que se uma revolução na educação acontecer, será em sala de aula.

Pelo exposto até aqui, concorda-se com Santos (2004), que “[...] a função do docente passa a ser a de um facilitador de diálogos com os saberes [...]” (p.54), enfatizando que o conhecimento não se transfere, mas sim, se constrói.

Algumas palavras para finalizar

Buscou-se, neste artigo, analisar os depoimentos dos alunos acerca da Matemática escolar e do trabalho desenvolvido com Modelagem

Matemática, e a partir disso, explicitar algumas faces epistemológicas presentes em âmbito escolar.

Discutiu-se como as influências do pensamento Platônico e da Ciência Moderna ainda permeiam a sociedade e o ensino, afetando, diretamente, as metodologias, os currículos, a própria vida dos alunos e dos professores, mesmo sem que esses tenham a devida clareza de tais influências.

Procurou-se ainda, mostrar como a Modelagem pode ser um instrumento de ruptura frente a essas correntes filosóficas que ainda marcam o âmbito escolar profundamente, justamente porque na Modelagem se oportunizam delineamentos diferenciados, nos quais educador e educando participam da construção do conhecimento, interagindo com o seu ambiente e com a bagagem que cada um traz consigo das suas experiências e realidades.

Tal afirmação se funda no fato de as aulas, que foram ministradas durante o projeto, harmonizarem-se com a concepção de Modelagem aqui adotada e com uma concepção de conhecimento, que, supera a simples transmissão de conhecimentos, buscando-se, dessa maneira, o diálogo e a construção do conhecimento em uma perspectiva muito próxima àquela proposta por Freire (2004), quando afirma que não há um Educador sem um educando e nem um Educando sem um Educador.

E, finalizando, as apreensões aqui apresentadas e explicitadas podem contribuir para que os professores de Matemática constatem uma possibilidade de analisar, refletir e optar por ações diferenciadas na sua prática educativa e que, por conseguinte, consigam romper com a forma tradicional de ensino, que prima pela repetição e hiper-valorização da Matemática. Nessa ótica, mesmo que as mudanças não dependam única e exclusivamente do professor, sabe-se que elas são passíveis de acontecer em pequenos contextos, pois, de nada adianta serem promulgadas leis, se aqueles que têm direitos e deveres não as concretizam ou as enfrentam. Assim, conclui-se que um bom caminho para a mudança pode ser a Modelagem Matemática.

Referências

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.

BICUDO. M. A. V. A hermenêutica e o trabalho do professor de matemática. *Cadernos da sociedade de estudos e pesquisa qualitativos*. Vol. 3, n. 3, 1993, p. 61-94.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997, 142p.

- BURAK, D. *Modelagem matemática: ações e interações no processo de ensino-aprendizagem*. Campinas, 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- BURAK, D. *Modelagem matemática: uma alternativa para o ensino de matemática na 5ª série*. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1987.
- BURAK, D. Formação dos pensamentos algébricos e geométricos: uma experiência com modelagem matemática. *Pró-Mat.* – Paraná. Curitiba, v.1, n.1, p.32-41, 1998.
- D' AMBRÓSIO, U. Um enfoque transdisciplinar à educação e a história da matemática. In BICUDO, M. A. V; BORBA, M. de C. *Educação matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, 2004, p.198-212.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- KLÜBER, T. E; BURAK, D. Modelagem Matemática: uma experiência concreta. In: Anais, *IV Conferência Nacional sobre Modelagem e Educação Matemática – IV CNMEM*. 2005, Feira de Santana: UEFS – 1CD-ROM.
- MENEGHETTI, R. G; BICUDO, I. Uma discussão sobre a constituição do saber matemático e seus reflexos na Educação Matemática. *Bolema*. Ano 16 n. 19, março 2003, p.58-72.
- MICOTTI, M. C. de O. O Ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO, M. a V. *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 199, pp.153-167.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- NICOLA, P. I. *Formação psicológica do professor*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- PLATÃO. *A república: livro VII, apres. e comentários Bernard Piètre, pref. PierreAubenque, trad. Elza Marcelina*. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.
- SKOVSMOSE, M.A.V: Matemática em ação. In: BICUDO, M.A.V; BORBA, M.C. *Pesquisa em educação matemática: pesquisa em movimento (Orgs.)*. São Paulo: Cortez , 2004, p.30-54.
- SANTOS, A. *Didática sob a ótica do pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

Lituanos: Bálticos no Atlântico Meridional - um estudo de caso sobre a identidade nacional numa comunidade de imigrantes

Eliane Sebeika Rapchan
Universidade Estadual de Maringá
Maringá - PR

Resumo: Este estudo de caso é uma reflexão sobre a colônia lituana de São Paulo – SP, concentrada no bairro de Vila Zelina, sob a perspectiva da identidade, a partir de dados históricos, memória e de uma breve incursão etnográfica. A análise se dá à luz de dados sobre a história contemporânea da Lituânia e material proveniente de outras colônias lituanas espalhadas pelo mundo, inclusive no Brasil, com o propósito de discutir os vínculos desses imigrantes com sua terra natal, em particular com relação a seu movimento de independência e ao ingresso da Lituânia na União Européia.

Palavras-chave: Lituanos. identidade. imigração. colônias.

Abstract: This study case is a reflection about the Lithuanian colony in the city of São Paulo, São Paulo State, SP concentrated in a village known as “Zelina”, under the identity perspective, done from historical data, memory and a brief ethnographic exercise. The analysis considers data about the old and contemporary Lithuanian history, from other Lithuanian colonies around the world and from international, national and regional Lithuanian descendant organizations, due to their liaisons with the community dynamics. The aim of this work is to discuss the relations of these immigrants with their native land, particularly in relation to its national autonomy, its independence movement and the inclusion of Lithuania in the European Union.

Key-words: Lithuanian. identity. immigration. colonies.

Âmbar, paganismo, invasões estrangeiras e unificação: breve introdução ao surgimento da Lituânia

A discussão sobre identidades na Lituânia, sob a dimensão étnico-política, torna imprescindível a pesquisa sobre aspectos de sua história e dos problemas decorrentes dos períodos em que perdeu a soberania, sob os domínios da Rússia czarista e da URSS, dado que a luta pela autonomia lituana como Estado autônomo foi, por décadas, a própria matriz da identidade dos imigrantes lituanos espalhados pelo mundo. (RAPCHAN 2006).

Os lituanos fazem parte do conjunto étnico chamado de povos bálticos. As informações mais antigas encontradas sobre eles são arqueológicas,

remontam há aproximadamente 5.200 a.p. e se constituem por ornamentos de âmbar encontrados em túmulos. Segundo Aber (2000), nas regiões que correspondem hoje à Alemanha, Polônia, Lituânia, Letônia e Estônia existem aproximadamente 100 sítios funerários neolíticos que possuem âmbar.

A língua lituana é também muito antiga. Ela e o leto (falado na Letônia) constituem-se nas únicas sobrevivências de manifestações lingüísticas do grupo indo-europeu das línguas bálticas:

[...] De todas as línguas Indo-Européias existentes, a língua lituana é a que mantém o maior número de arcaísmos em fonética, acentuação e morfologia. Quando a língua lituana foi banida em 1864 por ordem do czar russo, lingüistas alemães e russos começaram a investigar a língua lituana como uma língua em desaparecimento de enorme importância lingüística. (TURIENÉ s.d., p. 12). [tradução do autor]

O âmbar, uma resina de pinheiro fossilizada, já era coletada por populações pré-históricas nas praias e presta-se como matéria prima a objetos tão diversos como jóias, cobertura do piso de embarcações e violinos sofisticados. (SCHNASE 2001). Sua importância está fortemente associada à história e à cultura da Lituânia em suas dimensões material e simbólica (GIMBUTAS 2001, p. 4). O historiador romano Cornelius Tácito (52-117 a.C.) chamou de *aestii* os povos que eram, entre outras coisas, coletores e negociantes de âmbar. A referência devia-se à presença de âmbar (*gintaras* em lituano) em seu litoral, o qual, sob a forma de jóias e amuletos, era um poderoso protetor contra forças do mal, apreciado por gregos, romanos e egípcios.

O auge da era viking (secs. VIII a XIII) também possui vínculos com a história dos povos bálticos, por sua participação nas redes comerciais estabelecidas. Há evidências de antigas rotas que indicam a produção e circulação de artefatos produzidos a partir de metais preciosos (armas, moedas) que partiam dos Bálticos e alcançavam a região do Mar Negro e Constantinopla. (SCHNASE 2001).

Das terras ocupadas outrora pelas numerosas tribos bálticas e que correspondiam à vasta área compreendida entre os rios Vístula e Dnieper, sobreviveram apenas os que se agregaram aos grupos que conhecemos como lituanos e letonianos, ocupando hoje uma área muito menor à que já correspondeu às suas terras étnicas. O território que corresponde à atual Lituânia é representada por quatro regiões caracterizadas por ecologia, história, dialetos, arquitetura e culinária singulares. São elas Aukstaitija, Zamaitija, Dzukija e Suvalkija (TURIENÉ s.d., p. 2, p.12).

A importância do âmbar no universo cultural, simbólico e mítico-histórico dos lituanos tornou-se um sinal dos sinais diacríticos de sua identidade (ver CUNHA 1986) e reproduz-se também de modo sensível na memória e em ocasiões rituais entre os imigrantes que vieram ao Brasil. Peças de âmbar foram trazidas ao Brasil entre os objetos pessoais pelos imigrantes e têm sido preservadas por gerações. Há casos em que as peças se perderam em viagens e fugas das fazendas de café em que os imigrantes trabalharam como colonos

e ainda fazem parte das lembranças das famílias. Hoje adornam tanto os colos das jovens bailarinas dos grupos de dança em seus trajes típicos quanto os pescoços das cantoras do coral lituano da Vila Zelina em São Paulo-SP.

Quanto à organização política, o primeiro Estado lituano foi estabelecido pelo grão duque Mindaugas em 1230 a partir da unificação de grupos que viviam, anteriormente, organizados sob princípios tribais. Essa unificação foi resultado de um processo iniciado no século XVIII com a aproximação e organização das tribos e culminou com as lutas contra os germânicos cavaleiros da Ordem Teutônica, que os chamavam, juntamente com os prussianos e letonianos de sarracenos do norte (BABICKAS, s.d.).

Em 1253, Mindaugas converteu-se ao cristianismo e foi aceito como parte da hierarquia feudal européia dois anos depois, tendo sido coroado rei pelo papa Inocêncio IV (? - 1254). Contudo, dez anos depois, Mindaugas retorna à religião pagã tradicional, mas mesmo assim é assassinado em uma sublevação. A Lituânia permaneceu, assim, pagã por mais dois séculos (ENCICLOPAEDIA BRITANNICA, verbete Lithuania) e se definiu como um estado europeizado e católico apenas no reinado de Vytautas, o Grande (1392-1430).

Vale salientar que a unificação e constituição do estado lituano deu-se inicialmente a partir de invasões de outros povos. Ao mesmo tempo, o processo de centralização do poder foi associado ao desejo de expansão territorial. Soberanos anteriores a Vytautas, já desde o reinado de Mindaugas, partiram para a ofensiva com relação a seus vizinhos e invasores e passaram a anexar territórios. Assim,

[...] durante o reinado de Vytautas, o Grande [...], as fronteiras do Império Lituano iam do Mar Báltico ao Mar Negro. A Lituânia era o maior Estado na Europa de então e Vytautas, o Grande, o soberano mais importante de seu tempo. (BABICKAS, s.d.).

Tal empreitada em favor da extensão territorial recebeu importante impulso quando um primo de Vytautas ocupou o trono polonês através de casamento, constituindo a partir de 1569 um único reino formado pela Lituânia e pela Polônia, sob a dinastia dos Jaguellonos. Essa aliança resultou no estado mais extenso da Europa no período (o território da Lituânia era, então, cinco vezes maior que o da Polônia), “ [...] sob um rei único e com parlamento comum, mantendo, porém separados os governos, as leis, o exército, a moeda, as fronteiras etc.” (BABICKAS, s.d.). Esse reino extenso chegou ao declínio no século XVIII sob a Tríplice Aliança (Rússia, Áustria e Prússia), nos conflitos ocorridos entre 1772 e 1795, quando a maior parte do território lituano ficou sob domínio russo.

Novas regras foram impostas no processo de russificação do país. A Universidade de Vilnius (fundada em 1579) foi fechada e foram proibidas as publicações de livros lituanos em alfabeto latino. Ocorreu, então, no final do século XVIII a primeira emigração em massa de lituanos motivados pela brutal perseguição política e por necessidades econômicas. (MOYNAHAN, 1994).

A partir daí, de modo semelhante ao que ocorreu posteriormente quando estiveram sob o domínio soviético, os lituanos que viviam no exterior empenharam-se numa campanha de resistência contra a ocupação czarista em seu país. Surgiram organizações secretas que imprimiam livros e periódicos clandestinamente. (BABICKAS, s.d.). Entretanto, foi apenas com a derrota da Alemanha e da Rússia na IGGM que o estado lituano foi reestabelecido em 16-02-1918. Ao final da guerra de independência (1918-1920), a Polônia anexou a cidade de Vilnius e forçou a Lituânia a transferir a capital para Kaunas.

Apesar disso, a Lituânia teve uma vida independente entre 1918-1940. Em 1940 foi ocupada pelos soviéticos e no ano seguinte pela Alemanha nazista. “A república foi brevemente reestabelecida no intervalo entre as duas calamidades, cujo saldo foram dezenas de milhares de deportados para a Sibéria e o quase desaparecimento da comunidade judaica na solução final de Hitler. Os soviéticos retornaram em 1944. (MOYNAHAN, 1994).

A resistência dos lituanos contra a presença soviética estendeu-se por vários anos até a independência. Durante aquele período surgiram organizações secretas e publicações clandestinas que, somadas ao apoio de lituanos emigrados e aos esforços na manutenção da língua, um dos elementos centrais na elaboração de sua identidade naquele contexto, exerceram papel importante no processo.

Breve história da emigração lituana moderna

A primeira dificuldade que se apresenta para a reflexão sobre a imigração no Brasil, e pode-se incluir aí também a Argentina, por exemplo, está associada à carência de dados, à quase ausência de análises sobre o tema e à sua baixa visibilidade enquanto fenômeno sócio-cultural de expressão. Por aqui, a imigração tardou a ser tema relevante nos trabalhos acadêmicos e as análises sociológicas que se tornaram clássicas sobre a modernização do país priorizaram a abordagem das relações raciais e do preconceito contra os afrodescendentes muito mais do que a presença do imigrante: a questão migratória não só era secundária como também aparecia, de forma implícita ou explícita, como uma história de final feliz. (FAUSTO, 1991, p. 12-14).

Nesse sentido, Fausto (1991) destaca a importância dos trabalhos de Michael Hall (1975) sob dois aspectos. Em primeiro lugar, por apontarem a relevância histórica da imigração no Brasil, apesar de sua pequena visibilidade diante de outro problema contemporâneo, o das migrações. Para Hall, o imigrante desempenhou um papel essencial em muitas transformações ocorridas no país nos séculos XIX e XX: “[...] a abolição da escravidão, a expansão da economia cafeeira, a urbanização, a industrialização, a formação do proletariado.” (HALL apud FAUSTO, 1991, p. 13-14).

Em segundo lugar, porque Hall inaugura uma linha de argumentação inovadora ao enfatizar os aspectos negativos da imigração em massa para o Brasil que, até então, estavam ausentes dos trabalhos acadêmicos. Baseando-se

sobretudo em relatórios consulares e observações de viajantes, acentua que os imigrantes provenientes do Sul e do Leste da Europa, em fins do século XIX, sofreram um triste destino em toda parte. Os imigrantes eram tratados como escravos, as condições físicas e econômicas eram ruins e apenas a comida se salvava. A situação cultural e social completava o quadro desolador. Não havia escolas, contatos mais amplos ou vida de aldeia. (FAUSTO 1991, p. 16).

Ainda segundo Fausto (1991), os estudos sobre os imigrantes no Brasil são relevantes para se pensar sobre questões como a mobilidade social ascendente no campo, os índices e razões dos colonos retornados que não fizeram a América, as relações entre a lealdade étnica e a lealdade de classe social, as leis discriminatórias e de restrição à imigração, os preconceitos, os índices de integração cultural dos estrangeiros, a etnicidade dos imigrantes e os matizes da constituição de um pluralismo cultural no contexto de uma sociedade nacional.

Nesse sentido, o caso da colônia lituana insere-se nesse contexto mais geral, à medida em que sua imigração para o Brasil não só inscreve-se nesse período histórico como coincide com a trajetória que se inicia com o colonato nas fazendas de café (STOLCKE, 1986) e remete à participação na formação do proletariado urbano paulista. Ao mesmo tempo, suas particularidades também são relevantes e serão apresentadas a seguir.

Uma das dificuldades encontradas ao tratar da comunidade lituana no Brasil, e que não se restringe a ela, é definir o número de imigrantes lituanos que aqui chegaram. Uma série de fatores concorre para isso como a carência de documentos e registros e a continuidade do trajeto migratório que nem sempre começa na Lituânia nem termina no Brasil.

Há registros isolados da presença de lituanos no Brasil na segunda metade do século XIX mas, dentre esses, a maioria parece depois ter imigrado para outros países como os EUA, particularmente Chicago, e a Argentina (CCILB, 1976, p. 7). A primeira referência à chegada massiva de lituanos ao Rio Grande do Sul (aproximadamente 800 pessoas) data de 1888, segundo dados da *Encyclopedia Lituanica* (KAPOCIUS, 1975) e conforme a correspondência do missionário José von Lassberg que esteve no Brasil entre 1897 e 1917. (Arquivo Provincial dos Jesuítas – Porto Alegre).

Informações expressas na correspondência de von Lassberg publicada em fragmentos (CCILB, 1976, p.21-24) ratificam as más condições de vida dos imigrantes que aqui chegaram no final do século XIX, apesar de haver referências à reprodução do canto popular lituano como um meio de manter vivas algumas tradições culturais. Entre o final do século XIX até 1918, ano da declaração de independência da Lituânia, não foram encontrados registros, o que pode ser explicado pelo domínio da Rússia czarista, pelo menos até 1917. A República da Lituânia começou a recolher dados sobre seus processos de emigração a partir de 1923. Segundo dados disponíveis no Memorial do

Imigrante, o movimento migratório no Porto de Santos – SP registrou, entre 1908 e 1936, a entrada de 20.918 lituanos e a saída de 3.373.

Segundo Lesser (1994), apesar de portugueses, italianos, espanhóis e alemães predominarem entre os imigrantes europeus no Brasil, entre 1924 e 1934, a imigração do leste europeu aumentou significativamente chegando ao contingente de 93 mil pessoas, aproximadamente 8,5% do total. De 1920 a 1939 chegaram no Brasil muitos lituanos provenientes de outros países europeus após deslocarem-se pelo velho continente em busca de trabalho. Assim, vários lituanos foram registrados no Brasil como russos ou poloneses ao mesmo tempo em que pessoas de outras origens foram registradas como lituanas. (CCILB, 1976, p. 7).

O próprio Consulado Geral Honorário da Lituânia (desativado em 2006) foi criado a reboque desse grande fluxo migratório que vai de 1925 a 1929 e, de qualquer forma, não constituiu uma base de dados satisfatória. O governo lituano patrocinou uma publicação sobre os lituanos emigrados, *Pasaulio Lietuvai* (Kaunas, 1935) escrita por P. Ruseckas que traz algumas informações sobre as colônias estabelecidas pelo mundo até à época. Assim, por todas essas razões, os dados acerca da imigração lituana para o Brasil são estimados. Até 1937, aproximadamente 37.620 lituanos chegaram ao Brasil, segundo estatísticas da Polícia Marítima. Durante a IIGGM não há dados formais, apenas boatos da chegada de lituanos ao Rio de Janeiro e outros portos nordestinos. Após esse período (de 1954 a 1958) registrou-se a entrada de 20 mil lituanos mas há grande possibilidade de, entre esses, estarem poloneses, russos e judeus da Europa oriental. (CCILB, 1976, p. 7).

Quanto à distribuição no território nacional, há dados da presença de lituanos no Rio Grande do Sul (Guaporé, Ijuí, Passo Fundo, Paulo Bento e Porto Alegre), no Rio de Janeiro (Caxias e Rio de Janeiro), em Minas Gerais (Vila Barbosa), no Paraná (Campo Largo e Ponta Grossa) e em São Paulo (Barão de Antonina, Santo Anastácio e São Paulo). Há dez anos, por ocasião da visita do presidente da Lituânia, Algirdas Brazauskas, ao Brasil, estimava-se que viviam aqui cerca de 100 mil lituanos e descendentes (Lithuania in the World, 1996, 12). A maior colônia lituana brasileira está localizada no bairro de Vila Zelina – São Paulo e é a segunda maior colônia do mundo, superada apenas pela colônia de Chicago nos EUA.

Religiosos, Vila Zelina e os lituanos em São Paulo

A constituição da colônia lituana em Vila Zelina, na cidade de São Paulo – SP, iniciou-se há mais ou menos setenta anos. Antes de sua formação, os lituanos que deixaram a condição de colonos nas fazendas de café no interior do estado, deslocaram-se para a capital a fim de obter melhores condições de sobrevivência e espalharam-se pelos bairros do Bom Retiro, Lapa, Moóca, Pari, Vila Anastácio, Vila Bela, Vila Galvão e no Parque das Nações – Santo André, município hoje incluído na área urbana chamada de Grande São Paulo.

Tal distribuição está diretamente associada à industrialização desses bairros e à possibilidade de obtenção de empregos no setor.

Antes da construção da Igreja de São José no bairro de Vila Zelina que, como se verá, desempenhou papel fundamental na reprodução das tradições culturais, lingüísticas e religiosas constituindo laços identitários entre aqueles que participam de suas atividades, as possibilidades de agremiação dos lituanos estavam espalhadas pelos bairros paulistanos e giravam, freqüentemente, em torno de umas poucas escolas bilingües (lituano-português) que eram financiadas e mantidas conjuntamente pelo governo lituano e pelos membros da colônia.

No entanto, durante e após a IIGGM, o governo brasileiro adotou ações coercitivas frente às agremiações culturais e esportivas vinculadas a populações de origem européia ou asiática de países que tinham se aliado ou participado de algum modo do Eixo (Alemanha – Itália – Japão) durante a II GGM. Isso levou ao fechamento de escolas, clubes e outros tipos de associação dificultando ou mesmo impedindo o contato dos imigrantes com suas referências culturais, com o intuito de combater agremiações políticas indesejáveis.

Segundo Jurevicius (CCILB, 1976, p. 39), a partir da doação de um terreno à comunidade lituana de Santo André pelo Dr. Peruche, construiu-se uma escola que foi inaugurada em março de 1937. Ali lecionava-se lituano e cursos para adultos, criou-se um coral masculino, times de futebol e de tênis de mesa, além de um grupo de teatro amador. Iniciaram-se, também, as obras para construção de uma paróquia. Tudo isso foi desativado pelo governo brasileiro durante a IIGGM, retomado no pós-guerra mas definitivamente abandonado com a morte do Pe. Mikalauskas. Isso levou os lituanos que viviam em Santo André a buscar contato com seus conterrâneos na cidade de São Paulo.

É importante destacar, também que, à medida em que as atividades da colônia lituana em São Paulo passaram a girar, de forma mais enfática, em torno da Paróquia de São José em Vila Zelina, os grupos minoritários da colônia, como os comunistas por exemplo, afastaram-se. Contudo, muitos deles, mesmo que impossibilitados de participar das atividades da colônia por incompatibilidade ideológica, deslocaram-se para a Vila Zelina atraídos pela possibilidade de convívio com seus compatriotas. Alguns poucos, ainda, mantiveram-se geograficamente distantes.

Surgiu, ainda, uma escola lituana em Vila Bela em 1929 que, em 1932 já contava com seis professores e mais de sessenta alunos (MAJIENÉ, In: CCILB, 1976, p. 195). À mesma época, foram criadas também escolas bilingües (lituano-português) nos bairros do Bom Retiro, Vila Anastácio e Moóca. No pós IIGGM, com o fechamento das escolas, uma professora e autora de peças teatrais, a Sra. Karolė Pazėraitė foi convidada pelo presidente honorário da Aliança Lituano Brasileira a ensinar a língua lituana nas escolas do bairro da Moóca até aproximadamente 1952 e, na Vila Bela, até 1954. Ainda hoje é possível encontrar pessoas dedicadas ao ensino do idioma na cidade de São Paulo.

Uma outra forma encontrada pelos lituanos para divulgação de sua língua, cultura e atividades sócio-culturais foi a imprensa. O primeiro jornal lituano a ser publicado por aqui foi *O Lituano no Brasil*, editado por lituanos mais ligados a atividades culturais. O primeiro exemplar foi distribuído em 13/01/1929 e circulou até 1940. Um grupo de orientação socialista fundou *O Eco dos Lituanos* e um outro de orientação religiosa editou o jornal *A Luz*. No pós-IIIGM, a colônia de Vila Zelina fundou o jornal *Musu Lietuva (Nossa Lituânia)* que existe até hoje, publicado inicialmente pela colônia lituana e atualmente a cargo da Consulado Geral Honorário da Lituânia. Já foi quinzenal, atualmente é mensal e completa 58 anos em 2006. Há, ainda, referências a uma editora de propriedade de um lituano no Rio de Janeiro, a Rio-Nemunas que traduziu do inglês para o português o trabalho de uma antropóloga e arqueóloga lituana emigrada para os EUA, Maria ou Marija Gimbutas, sobre os povos bálticos que recebeu em português o título *Os Baltas*.

A colônia publicou também um *Dicionário Lituano-Português* que veio a público provavelmente em 1929. Organizou uma segunda edição ampliada (com seis mil palavras) em 1975, nas comemorações do jubileu da imigração lituana para o Brasil, tomando como marco o ano de 1925, para servir de auxílio aos jovens participantes do Congresso Mundial da Juventude Lituana. Posteriormente, tal dicionário foi ampliado para uma versão Português/Lituano, Lituano/Português que foi revisada em sua segunda edição em 1996. Ainda no plano editorial, há uma publicação escrita e produzida sobre Mikalojus Konstantinas Ciurlionis, um músico e pintor lituano nascido no século XIX, sob o título *Ciurlionis, o Grande Desconhecido* (São Paulo: EBRAESP, 1973), por Francesca Cavalli e Helda Bulotta Barracco.

Existem, ainda, referências sobre quatro escritores lituanos que escrevem em lituano no Brasil. O escritor e poeta Petras Babickas, o poeta Klemensas Jura, a escritora Halina Mosinskiené e o poeta Aleksandras Arminas. Entretanto, até onde se sabe, não existem jovens escritores, compositores ou poetas de língua lituana no Brasil, além desses nomes conhecidos e consagrados pela comunidade.

A comunidade católica de São José de Vila Zelina (fundada em 1931) e a construção da igreja de São José há 70 anos somadas à Aliança Lituano-Brasileira de Beneficência e Assistência Social (fundada em 1930) constituem o que se pode chamar de núcleo duro da atual colônia lituana em São Paulo, dado que é em torno dessas instituições que se desenvolve a maior parte das atividades dos imigrantes e de seus descendentes de modo que elas se tornaram os elos para abordagem da vida da colônia atualmente.

O primeiro padre lituano chegou a São Paulo em 1928, ficou aqui por aproximadamente três anos. Sua presença motivou a realização das primeiras missas em lituano celebradas na Igreja Santo Antonio do Pari. Essa prática tornou-se uma das marcas da colônia lituana em São Paulo e um contexto privilegiado de expressão de um de seus sinais diacríticos, a língua, em que pese a dificuldade de reproduzi-la entre os mais jovens.

O segundo padre lituano vindo a São Paulo tomou a iniciativa de construir uma igreja para os lituanos, a paróquia de São José, e partiu para solicitar contribuições dos imigrantes espalhados por cinco zonas de concentração na cidade, os bairros da Moóca, Bom Retiro, Santo André, Vila Zelina e Santo Anastácio, além daqueles que viviam no Rio de Janeiro. Tal empreitada sustentou-se por uma proposta marcadamente singular para as organizações católicas no Brasil, desde a reforma eclesial do século XIX (RAPCHAN, 2000, 258-264). O que é incomum nesse processo é que a comunidade de São José, e não a ordem religiosa que representa, é proprietária não só de imóveis, como a casa paroquial e a secretaria, mas também do próprio prédio da Igreja.

Em março de 1935 foi lançada a pedra fundamental da construção desse templo e em fevereiro de 1936 ele foi consagrado. Nesse período, todas as missas eram celebradas em lituano e a Cúria de São Paulo demorou muito para reconhecer não só uma igreja que não era de sua propriedade, mas também uma Igreja em que todos os rituais eram realizados em lituano. Daí que, só em 1940, a Igreja de São José recebeu o título de paróquia.

A partir de então a Vila Zelina tornou-se pólo de atração dos lituanos e descendentes que moravam em outras regiões da cidade. Muitos dos imigrantes que viviam em casas alugadas em outros lugares começaram a se deslocar para o bairro em formação, sem muitos recursos, portanto, encontrando terrenos a preços baixos. As outras colônias foram, então, diluindo-se à medida em que a concentração de lituanos na Vila Zelina aumentava. Dessa maneira, o bairro de Vila Zelina e seus arredores, Vila Bela, Vila Anastácio e mesmo as áreas que partilham vizinhança com o município de São Caetano, foram ganhando as cores desse povo báltico.

Com isso não se pretende afirmar que tal processo foi capaz de concentrar todos os imigrantes lituanos que viviam em São Paulo, se bem que a maioria viva em Vila Zelina e seus arredores. Entretanto, muitos imigrantes, ao conseguirem se estabelecer como operários, preferiram morar nas vilas operárias ou em casas próximas ao seu local de trabalho e nem sempre os bairros fabris ficavam próximos ao bairro lituano. Nesses casos, o deslocamento no sentido da concentração da colônia lituana era muito difícil, quando não impossível.

Uma das atividades mais constantes da colônia lituana é o coral lituano de Vila Zelina, criado em dezembro de 1936 e em atividade até hoje. Durante algum tempo, as apresentações do coral foram acompanhadas por um grupo de danças folclóricas. Contudo, a reprodução desse tipo de grupo tem se mantido mais irregular. Atualmente, o Nemunas é formado por uma média de vinte jovens e apresenta-se, trajado em roupas típicas e ao som de canções da cultura popular lituana, em feiras, festas de imigrantes, eventos da própria comunidade e no festival da juventude lituana internacional.

Um outro grupo religioso influente na comunidade de Vila Zelina é o das freiras franciscanas da providência de Deus. Foi criada em 1922 para atender

aos imigrantes na América do Norte e ensinar às crianças de descendência em escolas pastorais. As primeiras freiras de origem lituana chegaram a São Paulo, vindas de Pittsburg, em 1938. Na Vila Zelina, instalaram o Instituto Educacional São Miguel Arcanjo, onde muitos lituanos e seus descendentes estudam e estudaram, e mantêm outras atividades pastorais. (CCILB, 1976, p. 54).

Em âmbito mais laico, mas não descolado das fortes influências dos religiosos católicos, circulam pela Vila Zelina atividades relacionadas à divulgação e aprendizado da língua, por meio do curso por correspondência Kalbec Lietuviskai! e da cultura popular, aos bailes realizados no Clube Lituano dirigidos à terceira idade, ao escotismo do grupo Palanga e ao lazer no condomínio Lituania (Pequena Lituânia ou Terra dos Lituanos) no município de Atibaia – SP.

O reforço para a identidade nacional vêm de fora: os paradoxos da independência da Lituânia

A colônia lituana em São Paulo está ligada a três instituições de dimensões distintas. Em âmbito de maior alcance, a comunidade mundial lituana, fundada em 1949, cujo papel é manter intercâmbio cultural entre os lituanos espalhados pelo mundo e nesse intuito organiza os congressos mundiais da juventude lituana. Em segundo lugar, a comunidade lituana brasileira e, por fim, a comunidade da paróquia São José de Vila Zelina.

As três, desde o final da IIGM, se constituíram como núcleo de resistência e luta contra a presença soviética na Lituânia. Seus esforços em reproduzir a cultura lituana, em territórios estrangeiros, através de suas colônias, foram marcados por intensa motivação até 11-03-1990, quando a independência da república da Lituânia foi re proclamada. A partir daquele momento, a colônia lituana de São Paulo, como provavelmente as outras colônias lituanas espalhadas pelo mundo, passou a viver um paradoxo.

Durante as décadas em que a Lituânia fez parte da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) os laços existentes entre os imigrantes lituanos espalhados pelo mundo entre si com o país de origem foram ampliados e aprofundados, apesar da enorme dificuldade de comunicação devido à quase ausência de liberação de vistos e à censura na imprensa e nos correios. Com a independência, a circulação de coisas, pessoas e informações tornou-se mais livre. Atualmente, a comunidade mundial lituana e a comunidade lituana de Chicago enviam para a Lituânia contribuições sob a forma de recursos financeiros, remédios, equipamentos médicos e outros recursos a fim de colaborar com a superação de dificuldades materiais.

De 1949 a 1990 aprofundaram-se os vínculos entre as colônias viabilizados principalmente pela produção e circulação de documentos e pelas atividades dos comitês distribuídos pelas áreas de concentração de lituanos com vistas a estimulá-los a participar do movimento de independência. Ao mesmo tempo, no próprio território lituano, dissidentes produziam o material

que ficou conhecido como *samizdat*. *Samizdat* significa o trabalho de copiar e distribuir clandestinamente literatura ou qualquer outro material proibido pelo governo dos países do bloco soviético.

Olesczuk analisa a enorme quantidade de *samizdat* que circulou no ocidente no período de 1970 a 1985 e aponta esses documentos como uma das poucas fontes de dados disponível sobre a URSS no período. O autor chama a atenção para o caso da Lituânia por três razões: a produção dos *samizdat* foi duradoura, iniciou-se em 1972 e manteve-se ampliando-se por vários anos; o movimento dissidente lituano contou com grande população de adeptos, estimados em centenas de milhares, dado o número de assinaturas em petições não oficiais relatadas para a catedral de Klaipeda e, por fim, porque os argumentos em favor da independência concentravam-se no nacionalismo, na inquietação religiosa, na diferenciação lingüística e nas denúncias com relação ao não cumprimento dos direitos humanos. Os fatores acima mencionados, em particular, a acentuação da idéia de nação, a distinção lingüística e a criação de mecanismos de resistência caracterizam um tipo específico de nacionalismo, que Steva-Fabregat (1996) denomina nações sem estado, típico dos sistemas políticos que correspondem aos estados plurinacionais e bastante comum na Europa. A marca política mais aguda desse tipo de organização é a resistência à assimilação pelo estado dominante em favor de sua trajetória histórica distinta, de componentes socio-étnicos e de identidades nacionais que são consideradas oprimidas, especialmente quando suas especificidades lingüísticas e identitárias são desrespeitadas, o que costuma ocorrer nos processos de incorporação ou anexação (STEVA-FABREGAT, 1996, 2).

Tal nacionalismo, ou lituanismo, quando enunciado durante o período de luta pela independência da URSS pelos membros das colônias lituanas, tinha um sentido muito concreto à medida em que era um aporte e estímulo para os contatos e para a mobilização, ou seja, enquanto a Lituânia era uma nação sem estado. Eram os imigrantes, vivendo no mundo livre, como costumavam enunciar seus textos e documentos, que tinham a incumbência de serem focos de reprodução da identidade, da cultura, da língua e da resistência. Vale lembrar que o catolicismo, fortemente disseminado entre os lituanos e atual referência identitária, exerceu um papel significativo nesse processo. Em contrapartida, não era considerado religião majoritária na ex-URSS e, portanto, não gozava dos privilégios do catolicismo ortodoxo, por exemplo.

Entretanto, a abertura soviética e a posterior declaração de independência da Lituânia colocaram novas questões para as colônias, desta vez contraditórias. Por um lado, manifesta-se a euforia diante da tão desejada independência que possibilitou, por exemplo, a retomada do intercâmbio ampliado de textos, artefatos culturais e pessoas. Desde então, os membros das colônias com melhores condições econômicas têm viajado à Lituânia e esse tipo de mecanismo, entre outros, tem tornado possível a localização de parentes com os quais se havia perdido o contato há décadas.

Por outro lado, a colônia lituana está também submetida a um fenômeno recorrente em outras colônias de estrangeiros radicadas no Brasil, do mesmo modo que em outros grupos espalhados pelo mundo, que diz respeito à gradual integração socio-cultural dos imigrantes. Steva-Fabregat observa que, num processo de imigração, via de regra, a primeira geração que chega ao país estrangeiro vive a nostalgia da pátria deixada, passará sua vida resistindo aos elementos da sociedade que a recebeu e acalentando as memórias do passado (STEVA-FABREGAT,1984). Uma das conseqüências disso é que, se tal memória é repassada aos descendentes, a imagem do país de origem adquire um certo grau de cristalização, filtrada por aquilo que o sujeito ou o grupo fixaram consciente ou inconscientemente.

Ainda segundo Steva-Fabregat (1984), a segunda geração nascida no país estrangeiro viverá dividida entre duas culturas e a terceira geração tem grandes chances de ser fortemente integrada, salvo casos excepcionais, via casamentos biculturais, socialização nos ambientes escolar e profissional, domínio pleno da língua e participação em atividades culturais do país de destino. O casamento intercultural, por exemplo, pode pressionar os casais a viverem em outros bairros ao mesmo tempo em que seus filhos serão socializados a partir de, pelo menos, duas tradições culturais distintas. Contudo, quando se vive em colônias ou mesmo em famílias extensas, a memória do país de origem costuma ser cultivada de modo mais intenso e, diante do isolamento, corre-se o risco de acalentar uma cultura que não existe mais como tal, dado que foi submetida a pressões históricas desde que os imigrantes deixaram o país.

No caso dos imigrantes lituanos e seus descendentes nascidos no Brasil, observa-se uma forte reação de estranhamento com relação aos lituanos que não imigraram, em especial com relação às manifestações culturais fortemente associadas ao catolicismo, ao nacionalismo e mesmo à predisposição dos lituanos em migrarem para outros países europeus para estudar e trabalhar, o que foi facilitado com a integração da Lituânia à União Européia (UE), em 2004.

Isso é explicável à medida em que os imigrantes distantes, em alguns casos, definitivamente de seu país de origem apegaram-se ferreamente às tradições trazidas nos navios. Aqueles que ficaram na Lituânia, por seu turno, deparam-se com outras condições históricas e seus processos de reprodução e resistência, apesar de terem partilhado um objetivo comum, manifestaram-se e desencadearam resultados distintos para os envolvidos.

Com o fim da luta nacionalista pela independência, os lituanos deparam-se com um processo de integração continental que tem unificado gradativamente inúmeros aspectos da vida sócio-política e econômica de cada um de seus membros. Ou seja, as forças sociais dos membros da UE dirigem-se agora para direções, senão opostas, intimamente distintas.

Identidade, identidades: considerações finais

Para as colônias lituanas, as configurações do presente apresentam o desafio que implica atualizar seus referenciais identitários, pois trata-se de reelaborar os motivos pelos quais seus membros reivindicam identidade particular e diferenciada em países estrangeiros, sinalizada pelos esforços em reproduzir língua e tradições culturais. Quais seriam as alternativas de manutenção dos vínculos internos e externos entre esses grupos singulares, diante da independência de seu país de origem que tanto os mobilizou e que hoje se dilui diante da ausência de um objetivo comum?

Os descendentes de lituanos que vivem, por exemplo, no bairro de Vila Zelina, mesmo que não participem das atividades da colônia deparam-se, informalmente, com a memória e as manifestações peculiares à cultura lituana. São nomes e sobrenomes, histórias contadas por idosos, fragmentos da língua oral ou escrita, possibilidade de ver e conhecer a arte de tecer *juostas* (fitas ou faixas com padrões culturais típicos usadas como ornamento de roupas, toalhas, colchas e similares) ou a pintura de ovos à época da páscoa. Ou seja, a concentração demográfica e a produção simbólica dessa população operam como fatores positivos para reprodução de seus artefatos culturais.

Observando-se o problema por outro ângulo, o das denominações referentes às identidades e às alteridades, pode-se apresentar alguns pontos de reflexão relevantes pois esse jogo de sentidos, se não oferece respostas acabadas, serve ao menos para delinear categorias de pensamento e de classificação de si e dos outros. Por exemplo, uma parcela significativa dos membros da colônia lituana de Vila Zelina, quando referem-se aos lituanos que vivem na Lituânia, chamam-nos de eles. É assim também quando referem-se aos membros de qualquer outra colônia no Brasil, a estrangeiros ou a brasileiros.

Ou seja, eles não se sentem exatamente iguais aos lituanos nem aos brasileiros, apesar de tratarem-se a si mesmos e aos membros de outras colônias lituanas como nós, os lituanos ou, simplesmente, lituanos. Contudo, quando se trata de tomar posição frente a qualquer outro grupo de descendentes de estrangeiros no Brasil, mudam-se as referências e o discurso classificador passa a elaborar um nós que agrupa os europeus e seus descendentes em contraste com os brasileiros.

Esa configuração parece aproximar-se daquilo que Steva-Fabregat chamou de nação cultural:

Básicamente, esta es una opción política y se basa, principalmente, en el hecho de representar un vínculo fecundado por la misma identidad cultural y lingüística. De este modo, la nación cultural corresponde a una idea de tradición común: es lo que uno tiene cuando nace. No se trata, pues, de una decisión que haya adoptado. Es en realidad un modo de ser adscrito a la razón cultural que sus padres le han socializado. Concierne, por lo tanto, a un pasado que comparte con sus padres y antepasados primordiales sin haberlo creado. Se limita a heredarlo y a reproducirlo en sus primeras actividades sociales. Por eso, más que una ontología a la que sólo

puede renunciar la razón adulta, lo que uno hereda es una estructura de personalidad básica o ego cultural, en los términos de Kardiner. (STEVA-FABREGAT, 1996, p. 18)

Por outro lado, e ao mesmo tempo, uma nação cultural baseada em escolha subjetiva de pertencimento, particularmente quando se trata de colônias de imigrantes, pode ser melhor compreendida quando se recorre à análise de Weber sobre formação de comunidades em contextos de convivência de grupos etnicamente distintos:

Uma fonte da ação comunitária muito mais problemática do que as circunstâncias tratadas até agora é a posse efetivamente baseada na descendência comum de disposições iguais, herdadas e hereditariamente transmissíveis: a pertinência à raça. É claro que esta somente conduz a uma comunidade quando é submetida subjetivamente como característica comum, o que ocorre apenas quando a vizinhança local ou outros vínculos entre pessoas de raças distintas levam a uma ação comum (na maioria das vezes, política) ou quando, ao contrário, certo destino comum dos racialmente homogêneos se liga a algum contraste existente com outros de características acentuadamente distintas. (WEBER, 1991, p. 267)

Em que pese a insistência de Weber, que sabemos hoje equivocada, sobre o critério classificador de raça, as duas citações, aparentemente contraditórias, justificam-se para ampliar a compreensão do impasse de identidade em que se encontram as colônicas lituanas. A primeira geração de imigrantes viveu e socializou seus filhos em agrupamentos humanos relativamente isolados com relação à sociedade nacional brasileira. As gerações seguintes foram incluídas em dinâmicas histórico-sociais que tanto levaram à ocorrência de casamentos fora do grupo de lituanos, quanto à concentração espacial da maior parte dos descendentes de lituanos que vivem em São Paulo no bairro de Vila Zelina. Simultaneamente, a colônia constitui-se tanto como reduto de reprodução das tradições culturais e da língua lituana quanto como foco de resistência na luta pela independência da Lituânia, daí também seu caráter político.

Assim, a colônia estabeleceu-se como um espaço de transmissão de herança cultural em que os descendentes que vivem em Vila Zelina estão imersos, direta ou indiretamente, mas que só pode ser reproduzida e mantida à medida em que os membros da colônia fizerem a escolha em favor da reprodução da cultura de seus antepassados, dado que vivem numa sociedade nacional que, no contexto contemporâneo, os assimila sem maiores problemas.

Outro aspecto a ser destacado refere-se ao relevo e importância dados à antigüidade das manifestações culturais lituanas, o que pode reforçar a hipótese da aplicação da idéia de “nações sem estado” (STEVA-FABREGAT, 1996), que buscam construir sua legitimidade e defender sua identidade a partir dos indícios étnicos, políticos e/ou estéticos que remontam a períodos anteriores à constituição do estado moderno. Setalposturaserviudeaporteparaosmovimentos de independência até 1990, talvez hoje o sentido desse resgate, que é mítico e histórico, vincule-se mais fortemente à noção de supremacia do referencial povo sobre o referencial estado, dado que os lituanos e seus descendentes precisam posicionar-se no sentido de encontrar seu lugar na UE e no mundo.

Na relação entre cultura e política vale lembrar que as culturas constituem um modo de ser no mundo para os sujeitos que dela partilham e que, através do mesmo movimento dialético, esses mesmos sujeitos reproduzem e inovam seu patrimônio cultural, fazendo-o de modo tal que, apesar das transformações, a cultura continue a ser igual a si mesma, inclusive quando as motivações incluem reivindicações de caráter político. Isso faz com que o caso da Lituânia e de suas colônias seja particularmente interessante e mereça acompanhamento e reflexão.

Referências

- ABER, S. W. *Geographic occurrence of amber*, 1996-2000.
<<http://www.emporia.edu/earthsci/amber/geograph.htm>> (consultado em 23-04-2006).
- BABICKAS, P. *Lituânia* (até 1940), sine loco, [s.d.] mimeo.
- CCILB – Comitê do cinquentenário da imigração lituana para o Brasil. (1976). Cinquentenário *Penkiasdesmtmetis* 1926-1976, São Paulo, 1976.
- CUNHA, M. C. *Antropologia no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ENCYCLOPEDIA BRITANNICA, Verbete Lithuania. <<http://www.britannica.com/eb/article-37336>> (consultado em 25-04-2006).
- GIMBUTAS, M. *The living goddesses*. Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 2001.
- FAUSTO, B. *História da imigração para São Paulo*. São Paulo: Sumaré/Fapesp., 1991
- HALL, M. *Immigration and the Early São Paulo working class*. Jahrbuch for Geschichte von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft LateinAmerikas, vol.12, 1975.
- KAPOCIUS, J. *Encyclopedia lituanica*: Boston, 1975.
- LESSER, J. (1994). The immigration and integration of polish jews in Brazil, 1924-1934. *The American*, vol. 51(2), pp.173-191, 1994.
- Memorial do Imigrante <<http://www.memorialdoimigrante.sp.gov.br/>> (consultado em 27-04-2006).
- MOYNAHAN, B. *Lithuania: rebirth and achievement*, Newsweek, 04/07/1994.
- OLESCZUK, T. *An aalysis of bias in Samizdat sources: A Lithuanian case study*, Soviet Studies, vol.37(1).

RAPCHAN, E. S. Lituanos e seus descendentes – Reflexões sobre a identidade nacional numa comunidade de imigrantes, *Histórica* – Revista Eletrônica do Arquivo do Estado de São Paulo, 10 ed., ano 2, mai/2006.

RAPCHAN, E. S. *Negros e africanos em Minas Gerais: Construções e Narrativas Folclóricas*, Tese de doutorado, Campinas, Unicamp, 2000.

SCHNASE, B. *The Baltic Sea: The link of Northern Europe*, Scand 344 <<http://depts.washington.edu/baltic/papers/balticsea.htm>> (consultado em 23-04-2006).

STEVA-FABREGAT, C. *Estado, etnicidad y biculturalismo*, Barcelona: Península, 1984.

_____ *La Nación y El estado poder*, mimeo., Agosto, 1996.

STOLCKE, V. *Cafeicultura: homens, mulheres e capital (1850-1980)*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

TURIENÉ, V. *Lietuva, Lithuania, Litauten, Vilnius*. Firm VTF. [s.d]