

Biblioteca Escolar e Escola: Uma relação evidente?

Verônica Maria de Araújo Pontes

**Astrologia e Manuscritos Medievais Judaicos:
Interfaces**

Aléxia Teles Duchowny

Ora, Que História É Eça?

João Felipe Barbosa Borges

Fernando Pessoa: O Cientista de Depois de Amanhã

Caio Cagliardi

Um Paradoxo do Tempo Pós-Moderno

Celeste Natário

**Camilo José Cela e um suposto vocabulário do
baralhe**

Jorge Rodrigues Gomes

AGÁLIA

REVISTA DE ESTUDOS NA CULTURA

número **101** 1º semestre 2010

DIREÇÃO:

Roberto López-Iglésias Samartín
Universidade da Corunha;
Galabra (Univ. Santiago Compostela, USC)

CONSELHO DE REDAÇÃO:

M. Carmen Villarino Pardo - USC, Galabra

Pablo Gamallo Otero - USC

Rosa Verdugo Matés - USC

Luís García Soto - USC

M. Teresa López Fernández - Univ. da Corunha

Carlos Velasco Souto - Univ. da Corunha

Xerardo Pereiro Pérez
Univ. Tras-os-Montes e Alto Douro (UTAD)

Vanda Anastácio - Univ. de Lisboa

Maria das Dores Guerreiro
I.U. de Lisboa (CIES-ISCTE)

Antón Corbacho Quintela
Univ. Federal de Goiás; Galabra (USC)

Graziella Moraes Dias da Silva
Univ. Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Márcio Ricardo Coelho Muniz
Univ. Federal da Bahia

M. Adriana Sousa Carvalho
Univ. de Cabo Verde

Mihai Iacob - Universitatea din Bucuresti

CONSELHO CIENTÍFICO:

Elias J. Torres Feijó - USC, Galabra

José Luís Rodríguez - USC

Isabel Morán Cabanas - USC

José António Souto Cabo - USC

Arturo Casas Vales - USC

Marcial Gondar Portasany - USC

Francisco Salinas Portugal - Univ. da Corunha

Celso Álvarez Cáccamo - Univ. da Corunha

José-Martinho Montero Santalha - Univ. de Vigo

Carlos Garrido - Univ. de Vigo

Álvaro Iriarte Sanromán - Univ. do Minho; Galabra (USC)

Carlos Costa Assunção - UTAD

Teresa Sousa de Almeida - Univ. Nova de Lisboa

Inocência Mata - Univ. de Lisboa

António Firmino da Costa - I. U. de Lisboa (CIES-ISCTE)

Gilda da Conceição Santos - UFRJ; Real Gabinete Port. de Leitura

Júlio Barreto Rocha - Univ. Federal de Rondônia

Yara Frateschi Vieira - Univ. Estadual de Campinas

Raul Antelo - Univ. Federal de Santa Catarina

Teresa Cruz e Silva - Univ. Eduardo Mondlane

Onésimo Teotónio de Almeida - Brown University

Tobias Brandenberger - Universität Göttingen

Carlos Taibo Arias - Universidad Autónoma de Madrid

AGÁLIA. REVISTA DE ESTUDOS NA CULTURA

ISSN: 1130-3557.

DEPÓSITO LEGAL: C-250-1985 (versão papel)

EDITA: Associação Galega da Língua (AGAL)

URL: <http://www.agalia.net>

ENDEREÇO-ELETRÓNICO: revista@agalia.net

ENDEREÇO POSTAL:

Rua Santa Clara n.º 21
15704 Santiago de Compostela
(Galiza)

Periodicidade Semestral
(números em junho e dezembro)

ASSINATURA

(https://espaciosseguro.com/agalia/inscricao_agalia.html)

Versão eletrónica (2 números/ano): 20 €

Versão impressa (2 números/ano):

	Sócios/as AGAL	Não Sócios/as
Estado Espanhol	20 €	30 €
Europa	28 €	38 €
Resto do Mundo	31 €	41 €

Contacto: agalia@agal-gz.org

Envio de originais: <http://www.agalia.net/envio.html>

Normas de Edição no fim do volume e em

<http://www.agalia.net/normas-de-edicao.html>

Indexada em:

dialnet (<http://dialnet.unirioja.es>)

CAPES (<http://www.capes.gov.br/>)

Desenho da capa: Carlos Quiroga

Impressão e diagramação: Sacauntos, cooperativa gráfica (info@sacauntos.com)

Revisão de textos em inglês: Rosário Mascato Rey

SUMÁRIO

Nota da Redação	5
Biblioteca Escolar e Escola: Uma relação evidente? <i>School Library and School: An Obvious Relation?</i> Verônica Maria de Araújo Pontes	9
Astrologia e Manuscritos Medievais Judaicos: Interfaces <i>Astrology and Medieval Jewish Manuscripts: Interfaces</i> Aléxia Teles Duchowny	35
Ora, Que História É Eça? <i>So, What History Is This (Eça)?</i> João Felipe Barbosa Borges	57
Fernando Pessoa: O Cientista de Depois de Amanhã <i>Fernando Pessoa: The After Tomorrow Scientist</i> Caio Cagliardi	83
Um Paradoxo do Tempo Pós-Moderno <i>A Paradox of Postmodern Time</i> Celeste Natário	99
Camilo José Cela e um suposto vocabulário do barallete <i>Camilo José Cela and a Supposed Vocabulary of "Barallete"</i> Jorge Rodrigues Gomes	109

NOTA DA REDAÇÃO

«Que o seu nome, mantra, vos diga quem somos.

Quem podemos ser.»

Carlos Quiroga. “Agália, mantra.”

Agália nº100 (2010): 352.

Somos uma publicação promovida e sustentada pela Associação Galega da Língua e editada sem interrupção desde há 25 anos. Devemos, diretamente, a nossa continuidade e a nossa posição atual ao trabalho (comunal) de todas as pessoas que, nomeadamente desde a Galiza, apoiam e promovem a ideia de que a unidade linguística galego-portuguesa é uma ferramenta útil para o reforço da identidade coletiva e da qualidade de vida (também) da comunidade galega, assim como para o exercício do diálogo e da solidariedade no âmbito internacional. **Podemos ser**, queremos ser, uma publicação científica internacional de referência nos Estudos da Cultura, capaz de acolher e divulgar duas vezes por ano conhecimento novo em galego-português sobre os múltiplos âmbitos de investigação que interessam a este campo das Ciências Sociais e Humanas.

Com esta finalidade iniciamos com este número 101 uma nova etapa da *Agália* como *Revista de Estudos na Cultura*, um projeto editorial e científico que advoga pela autonomia e a sustentabilidade e que acompanha todos os processos exigidos pelos organismos avaliadores internacionais para garantir a qualidade científica dos trabalhos que publica (nomeadamente, que não unicamente, a avaliação dupla por pares anónimos).

Para atingirmos este objetivo contamos com o apoio dos/as assinantes e leitores/as da *Agália*, com a disponibilidade e a competência investigadora das pessoas responsáveis pelas avaliações dos trabalhos submetidos a esta redação, e com o aval científico das quase quatro dezenas de profissionais de diversas áreas de conhecimento relacionadas com as Ciências da Cultura que integram os Conselhos da nossa publicação (e que, com a sua vinculação a 21 universidades de 9 países diferentes, refle-

tem oportunamente tanto a diversidade nacional e institucional como a representatividade por âmbitos de especialidade atendidos na revista). Agradecemos a todas estas pessoas a confiança depositada neste renovado projeto e alargamos o nosso agradecimento a todos aqueles investigadores e investigadoras que enviam os seus trabalhos para serem avaliados e divulgados na *Agália* já que, só com os seus contributos, a *Agália. Revista de Estudos na Cultura* poderá ser um instrumento útil e eficaz para a cidadania a que se dirige e que sustenta e dá sentido ao nosso labor científico e editorial.

Este número 101 da *Agália* recolhe meia dúzia de trabalhos (procedentes do Brasil, de Portugal e da Galiza) relacionados com as ciências da educação, os estudos linguísticos e literários, a historiografia e o pensamento filosófico. Abre o nosso número um estudo de caso que desenvolve um tema relevante no domínio das Ciências da Educação. O trabalho da Professora Doutora Verónica Pontes, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, coloca questões significativas para o conhecimento das expectativas dos alunos e alunas do ensino básico em relação às bibliotecas escolares, problematizando a (des)articulação dos fundos documentais com os conteúdos escolares e os interesses dos jovens utentes, assim como apresentando os défices detetados entre o professorado e os corpos auxiliares das bibliotecas no incentivo à leitura. A Professora Doutora Aléxia Teles Duchowny, por seu lado, apresenta e analisa no seu artigo vários manuscritos judaicos medievais sobre Astrologia. O trabalho desta investigadora da Universidade Federal de Minas Gerais supõe uma síntese informada sobre a recepção e o valor da Astrologia na Idade Média, à vez que discute o papel dos judeus no uso e na produção desse tipo de saber científico. No centro do presente volume foram situados dous trabalhos dedicados a duas figuras também centrais no cânone fixo da literatura portuguesa contemporânea: Eça de Queirós e Fernando Pessoa. No primeiro caso, o Dr. João Felipe Barbosa Borges, da Universidade Federal de Viçosa, ocupa-se

das relações entre a Literatura e a História a partir duma leitura do romance *A Ilustre Casa de Ramires* (1897), profundizando no entendimento da trajetória queirosiana através da problematização de critérios como verdade ou subjetividade, assim como das implicações da linguagem nos modos de se pensar e representar a realidade. No caso do trabalho do Doutor Caio Gagliardi, o professor da Universidade de São Paulo aborda o poema “Análise” à luz do *Livro do desassossego*, avançando na compreensão da consciência auto-reflexiva de Fernando Pessoa e achegando uma interpretação alargada e relacional da visão abismada da existência do poeta. Já o contributo da Doutora Celeste Natário, da Universidade do Porto, pondera a condição pós-moderna (ao igual que antes o fizera o estruturalismo, o existencialismo ou a escola de Francoforte) e coloca o pensamento de Leonardo Coimbra como uma possível via de saída, construtiva e positiva, para o paradoxo de o ser humano no tempo pós-moderno ser objeto e não ser (ou quase não ser) sujeito. Por último, o Professor Doutor Jorge Rodrigues Gomes, Secretário da Comissão Lingüística da AGAL, justifica através duma análise pormenorizada da origem das vozes envolvidas a impossibilidade de atribuir à gíria gremial dos afiadores ambulantes galegos, denominada *barallete*, um vocabulário que o escritor e Prémio Nobel de Literatura Camilo José Cela recolheu e publicou como pertencente à citada linguagem.

Diversidade de assuntos e perspetivas, interesse das achegas para os campos de estudo específicos e profundidade e rigor na análise dos objetos de estudo focados constituem, juntamente com a possibilidade de verificação dos processos científicos e editoriais pelas entidades avaliadoras internacionais, os sinais de identidade da *Agália. Revista de Estudos na Cultura*.

Roberto L.I. Samartim.

Biblioteca Escolar e Escola: Uma relação evidente?¹

Verônica Maria de Araújo Pontes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Resumo

Este artigo tem por objetivo contribuir para uma reflexão sobre o papel da biblioteca no contexto escolar, verificando as condições de funcionamento, detectando as prioridades deste espaço, conhecendo a relação entre biblioteca escolar e escola e as expectativas dos alunos em torno da biblioteca. Para isso, foi realizada uma pesquisa em 06 escolas da rede pública estadual da Cidade de Natal-RN, que têm o 4º ano. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: entrevistas com alunos, professores e auxiliares de biblioteca, bem como observação. Os dados obtidos foram analisados a partir de um referencial teórico que contemplou uma concepção de biblioteca e de leitura, baseada em estudos da psicolinguística, articulados a uma análise do papel da biblioteca no contexto escolar. Conforme os dados apresentados a biblioteca encontra-se desarticulada com os conteúdos escolares e sem atender os interesses de leitura, permanecendo isolada e sem envolvimento com a prática educativa, tornando-se assim um local de acúmulo de informações, não um local de conhecimento, de veiculação do saber, um centro de referência de informação no contexto escolar.

Palavras chave: Biblioteca – Leitura – Escola - Educação.

School Library and School: An Obvious Relation?

Abstract

This article has the aim to contribute to a reflection on the paper of the library in the school context, verifying the operation conditions, detecting the priorities of that space, knowing the relationship between school library and school as well as the teachers' and students' expectations around the library. In order to do so, a research was accomplished in 06 schools of the state public net of the city of Natal-RN, that have the 4th year. Interviews with students, teachers and librarians, as well as observation were used as instruments in the collection of data. The obtained data were analyzed starting from theoretical references that contemplated library and reading conception based on studies on psycholinguistics, articulated in an analysis of the paper of library in the school context. According to the data, libraries are disjointed from the school contents, not assisting the reading interests, staying isolated and scarcely involved in the educational practice, some of the reasons why it becomes a place of accumulation of information, not a place for knowledge transmission, a reference centre in the school context.

Key words: Library – Reading – School – Education.

1- Este trabalho inclui-se no projeto de investigação do mesmo nome financiado pela Universidade do Estado de Rio Grande do Norte (UERN) no período 2000-2002.

A nossa experiência de trabalho em escolas públicas como professora e orientadora educacional fez despertar um interesse direcionado às suas bibliotecas, visto o descaso e a pouca importância dada às mesmas tanto pelos responsáveis como pelos que as utilizam.

Partindo de uma visão de biblioteca enquanto centro de referência de informação no contexto escolar, essa pesquisa tem como objetivo geral contribuir por meio de aportes teórico-metodológicos para uma reflexão sobre o papel da biblioteca no contexto escolar. Nessa perspectiva procuramos: verificar as condições de funcionamento da biblioteca; detectar as prioridades da biblioteca escolar; conhecer as relações que se estabelecem entre biblioteca escolar e escola; identificar as expectativas dos professores e dos alunos em relação à biblioteca escolar.

Dessa forma, recorreremos a uma pesquisa de campo, em que definiremos para a coleta de dados a observação diretiva intensiva, e a entrevista, tendo em vista, como afirmam Lakatos e Marconi (1992), que a observação não consiste apenas em ver e ouvir, mas em examinar fatos ou fenômenos estudados, e a entrevista através de uma conversa frente a frente proporciona ao entrevistador a informação necessária.

Escolhemos para investigação o universo de 30 escolas da rede pública estadual de ensino da Cidade de Natal-RN, todas elas oferecendo o 4º ano do ensino fundamental e possuindo bibliotecas. Desse universo, escolhemos 20% para representá-las, totalizando 06 escolas escolhidas aleatoriamente, levando em conta a sua localização em bairros diferentes.

Os discursos dos sujeitos envolvidos: professores, alunos e auxiliares de biblioteca, foram analisados a partir de um referencial teórico que contemplou uma concepção de escola, biblioteca e leitura. Inicialmente, refletimos sobre a escola como uma instituição formal onde a educação acontece de forma sistemática, planejada, intencional. O saber da escola é um saber organizado, dirigido à preparação do indivíduo para o domínio de conhecimentos universais, ao desenvolvimento cognitivo, ao uso e conhecimento de instrumentos profissionais, bem como à formação do cidadão e do homem político.

Esse acesso ao saber organizado, à cultura universal inicia-se com a aquisição da leitura e da escrita, entendida por muitos como única função da escola. No nosso entender, ler não é apenas atribuir significados às palavras escritas em textos verbais, ou seja, apenas a decodificação de signos, vai mais além, pois precisamos também fazer reflexões em torno do que ler. Sendo assim, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca, o que não é uma ação mecânica, nem muito menos estática, mas uma atividade em que se admitem as várias interpretações, o desvendar dos significados omitidos no texto, a busca da consciência do ser no mundo, e a interação entre texto e leitor.

Considerada assim, a leitura leva o aluno a posicionar-se criticamente, desvelando a sua realidade e o seu contexto sócio-cultural, e a escola deve ser um instrumento de transformação, pois nela é veiculado o saber, que se dominado leva a questionamentos, discussão e compreensão do mundo que nos rodeia.

E é sabendo ler criticamente, e, freqüentemente, que se pode pensar sobre a realidade, sobre as nossas condições de vida em prol de uma melhoria dessa condição e de uma maior possibilidade de participação social, como afirma Cassany (2002: 1): “en definitiva, la persona crítica es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, através de la lectura y la escritura, pero también la que participa”.

A competência leitora literária aqui adotada compreende, na interação do leitor com o texto, o preenchimento dos espaços em branco (Eco, 2003), o cruzamento da informação do texto com os saberes do mundo empírico e histórico-factual (Azevedo, 2006), ou seja, o desvendar dos elementos omissos no texto pelo leitor que incluirá na leitura a sua competência enciclopédica, bem como os conhecimentos adquiridos na relação leitor-mundo que possibilitam fazer inferências no texto lido, inserindo assim os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos do leitor, tornando a leitura também um ato de prazer. Segundo Pontes e Barros (2007: 71):

É essa competência que permite ao leitor estabelecer um diálogo com o texto, inferindo, prevendo, comparando com lei-

turas e experiências anteriores, estabelecendo relações com as mesmas, interpretar, e assim construir novos conhecimentos. É desta interação que advém a conquista do pensamento crítico e divergente, a abertura de novos mundos e horizontes, um novo olhar sobre o outro, e, obviamente, um contacto próximo com uma escrita de qualidade, com a riqueza e as potencialidades da língua.

A compreensão da importância e utilidade da leitura por seus alunos será cultivada na escola quando se valorizar também leituras que o aluno traz do seu cotidiano. Sobre isso nos fala Freire (1983: 11) ao afirmar que o ato de ler não se esgota na decodificação da escrita, mas “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

Isso significa dizer que atribuímos significados aos diversos símbolos encontrados no nosso dia a dia, seja uma fala, uma televisão e um jornal, ou até mesmo um objeto, pois nos proporcionam leituras próprias e diversas, e isso não pode deixar de ser considerado pela escola, para que o aluno perceba a vinculação existente entre a realidade e o que emana da leitura do texto literário.

Como ressalta Coimbra (1990) isso significaria transformar a leitura de um ato mecânico, perceptivo, em um momento significativo, em que se dê o prazer de ler, porque a criança ao ler um texto que tenha relação com as suas experiências, seus interesses e suas necessidades, fará surgir ideias e uma vontade de conversar com o autor, o que poderá ainda provocar um desejo de ler sempre mais, tornando o texto uma fonte inesgotável de saber sobre o seu mundo. Essa utilização do texto em sua vida, na sua prática social é o que denominamos hoje de literacia.

Constatamos, de acordo com pesquisas realizadas por Pontes (1993, 2003, 2005)² e Azevedo (2006)³, a existência de pouca discussão e ampliação do trabalho realizado com os textos em sala de aula, no ensino

2- Pesquisas realizadas pela Professora Verônica Maria de Araújo Pontes sobre a realidade da leitura nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte/Nordeste do Brasil financiadas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq e pela Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Rio Grande do Norte – FAPERN.

3- Pesquisas realizadas sobre a realidade do ensino da leitura em Portugal pelo Prof. Fernando Fraga de Azevedo da Universidade do Minho e pesquisador do LIBEC (Literacia para o bem-estar social da criança).

de língua portuguesa, e isso faz com que o aluno não dialogue, visto que as atividades com leitura realizadas pelos professores apresentam sempre formas de interrogação muito objetivas e lineares, apenas cumprindo e respondendo ao que pedem os manuais escolares, quando na verdade deveriam ajudar a desenvolver em indivíduos a capacidade crítica de compreender o mundo de que faz parte, para nele interferir e atuar.

A ideia de biblioteca escolar defendida neste artigo é a de um espaço de leitura dinamizador, capaz de provocar diversas situações que motivem o aluno/leitor a ler e envolver-se com essa leitura, sendo capaz ainda de diversificá-la, relacionando-a com outras leituras. O espaço de leitura da biblioteca escolar é um espaço amplo, de divulgação de leitura, e repleto de atividades envolventes. Para isso, precisa de pessoal capacitado que conheça e organize seu acervo, fazendo-o circular, transformando o leitor, tornando-o inquieto, capaz de fazer suas escolhas, construir seu próprio texto e socializando-o com os seus pares, como afirma Sáiz (2007: 179): “(...) Promover a leitura é também cuidar dos leitores que já existem, porque promover uma actividade é acima de tudo tornar essa actividade relevante em termos sociais e culturais”.

Relatamos agora o que vimos, ouvimos e analisamos a partir dos dados coletados pelos sujeitos da pesquisa nas escolas públicas pesquisadas. Apresentaremos na continuação a situação das bibliotecas escolares e os discursos dos professores e alunos que fazem parte desse contexto escolar.

1. Situação das Bibliotecas Escolares

Quanto à sua organização interna, as bibliotecas escolares não possuem fichários para registro do acervo existente, e sim anotações em um caderno, realizadas de forma aleatória sem separar por área de conhecimento, nem diferenciando o que é livro, artigo, revista, atlas, ou outro tipo de material. Os livros são distribuídos nas estantes por assunto e disciplinas específicas, como por exemplo: educação, literatura, história, geografia, português, etc. Em 80% das bibliotecas encontramos mesas e cadeiras para a realização de leitura pelos usuários, 20% delas encaminham os mesmos para a sala vizinha.

Apenas 20% dessas bibliotecas têm o acervo cadastrado e quantificado. Verificamos que esse acervo é diversificado, incluindo livros de Educação, Filosofia, Sociologia, Psicologia, coleção “Os pensadores”, obras literárias de Machado de Assis, José de Alencar, Érico Veríssimo, Ana Maria Machado, Ziraldo, Sylvia Orthof, entre outros. Em termos quantitativos encontramos predominantemente livros didáticos das diversas disciplinas: História, Geografia, Matemática, Português e Ciências.

De uma forma geral, as bibliotecas precisam de uma melhor organização no seu acervo, assim como de uma estrutura física que proporcione o atendimento de um número maior de usuários em umas instalações físicas que apresentam, de regra, boa iluminação, ventilação suficiente, local apropriado, situado na entrada da escola, visível e de fácil acesso.

Por seu lado, o horário de funcionamento desse espaço é de acordo com a sala de aula, 60% delas fechando inclusive na hora do intervalo. A forma de atendimento por nós observada se dá através da entrega de um livro de acordo com o assunto pedido pelo aluno, não sendo feita nenhuma orientação posterior.

Durante o período de observação (1 dia para cada escola) não foi feito nenhum empréstimo, nenhuma atividade de incentivo à leitura ou integrada ao contexto escolar. Em apenas 20% delas houve uma frequência razoável de alunos, cerca de 9 alunos, a maioria das bibliotecas atendeu apenas 1 ou 2 usuários que fizeram consulta ao livro lá mesmo.

Os itens a seguir tratam dos dados coletados nas entrevistas realizadas com alunos, professores e auxiliares de biblioteca.

2. O que dizem os alunos

A entrevista realizada com alunos obedeceu a um roteiro composto de 09 perguntas, incluindo faixa etária, frequência à biblioteca, concepção de biblioteca escolar, e conhecimento de atividades relacionadas a esse espaço e à sala de aula.

O primeiro item da entrevista colheu informações sobre a idade desses informantes. Os resultados foram: 40% se encontram na faixa etária

de 10 anos, considerada a faixa regular para cursar a 4ª série no Brasil, e 60% se encontram fora dessa faixa, variando de 11 a 15 anos.

Os itens a seguir tratam dos aspectos relacionados à biblioteca escolar e a sua relação com o contexto em que se encontra: a escola.

Dos alunos entrevistados, 40% disseram freqüentar a biblioteca, 27% freqüentam às vezes e 33% não freqüentam. As razões de freqüentarem a biblioteca são: “para ler livros”, “pesquisar”, “aprender” e “porque gosto”. Os que afirmaram ir às vezes vão só para “pegar o dicionário” ou “pegar um livro quando preciso”. Os que não vão à biblioteca (33%) se justificam dizendo: “ninguém botou pra eu ir lá” e “não gosto”.

Sabendo que as bibliotecas pesquisadas ainda se encontram aquém de um ideal que atenda às necessidades de leitura dos alunos, essa freqüência dos mesmos nos surpreende e faz com que pensemos que se é possível a presença espontânea desses alunos, sem esta presença estar ligada a um trabalho realizado pelo auxiliar de biblioteca ou pelo professor, então se torna possível a realização do projeto de formação de leitores.

Esses leitores que pretendemos formar devem sentir prazer na leitura, por compreenderem o seu significado, compreensão considerada aqui como: “o fator que relaciona os aspectos relevantes do mundo à nossa volta -linguagem escrita, no caso da leitura- às intenções, conhecimentos e expectativas que já possuímos em nossas mentes” (Smith, 1991: 21); e que além de buscarem conhecimentos, participem e saibam criar um novo saber.

Todos os que vão à biblioteca disseram que gostam de ir porque gostam de ler os livros que têm lá, e citaram como lidos *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo, *Maria Fumaça*, de Sylvia Orthof, e livros didáticos de Geografia e História. A opção por livros didáticos deve-se provavelmente por ser o acervo constituído, na sua maioria, desses livros, conforme verificamos na observação realizada. Sendo assim, a escolha está de acordo com as opções encontradas.

Encontramos também essa constatação na pesquisa realizada por Madureira (1987: 120) nas bibliotecas das escolas da rede estadual de en-

sino de 1º grau no Estado do Paraná: “O acervo das bibliotecas visitadas é na grande maioria constituído especificamente de livros didáticos, abrangendo as áreas de ensino de 1ª a 8ª séries. As obras de referência se restringem a dicionários da Língua Portuguesa, Enciclopédia e coleções gerais para atendimento às pesquisas.”

Quando citam livros didáticos para ler, os alunos estão se referindo à prática da pesquisa, percebida por eles como a transcrição do texto escrito, cópias de pedaços nele contidos⁴; isto, para nós, representa um ato mecânico, ao entendermos a pesquisa como uma busca, uma investigação cuidadosa de um tema. Sobre isso Romanelli (1990: 29) faz o seguinte comentário: “O modo como a pesquisa é trabalhada, na sala de aula e nas bibliotecas, não atinge nem o assunto pesquisado dentro dos conteúdos de história, ciências ou geografia e nunca chegará a interferir nos processos mais profundos e necessários que levariam a um comportamento aberto e rico em idéias, frente aos problemas da vida.”

3. Concepção de biblioteca escolar

A compreensão da maioria dos alunos quanto ao que é uma biblioteca é de que é “um local, espaço onde tem muitos livros” (60%). Também encontramos outras respostas: “[o] mesmo que livros educativos”; “onde as pessoas se desenvolvem, lendo livros”; “lugar bom”; “[o] mesmo que livros educativos, brincadeiras”; “um canto para descansar a memória, um local que a gente fica mais à vontade”.

Essa visão de biblioteca apenas como um espaço onde tem muitos livros, remete-nos a uma concepção secular de quando surgiu a biblioteca como local de preservação de livros, tesouros de raro valor, devido ao alto custeio das obras. Desde o séc. XIV, com a difusão do papel, que barateou as cópias manuscritas, e com a invenção da impressão (séc. XV) o registro da escrita chegou a um número maior de pessoas. “As bibliotecas deixaram

4- Apenas um dos alunos mencionou que lendo “ficava mais indicado”, no sentido de saber mais do que os outros. Vemos nessa percepção a valorização do livro enquanto instrumento de acesso ao saber.

de ser tesouros para se tornarem serviços e os livros perderam o seu valor material para se tornarem material de consumo” (Milanesi, 1986: 21).

Os alunos que dizem ser a biblioteca o mesmo que livros educativos podem ser incluídos na categoria dos que a vêem como local de pesquisa, ou melhor, de buscar os livros para a pesquisa. Por seu lado, ao definir a biblioteca como local onde as pessoas se desenvolvem, os informantes estão relacionando esse espaço de alguma forma com a prática educativa; e referindo-se à biblioteca como “lugar bom”, esses alunos transmitem a sua ideia de biblioteca enquanto local prazeroso. Mas as condições das bibliotecas pesquisadas não favorecem essa compreensão, o que nos faz concluir que existe uma percepção anterior, ou uma perspectiva dos alunos em relação à biblioteca que coincide com a nossa visão de um lugar que ao proporcionar o contato agradável com os livros, proporcione também o gosto pela descoberta de informações.

Sabemos que as tarefas escolares se voltam para a busca de informações contidas em um texto, diferente da leitura que envolve o leitor, interage-o com o texto, fazendo sentido e proporcionando prazer. Quando vista assim, a leitura passa a ser “uma prática social que remete a outros textos, outras leituras e uma atividade mental complexa em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento lingüístico, sociocultural, enciclopédico.” (Kleiman, 1993: 10-12).

Quanto à afirmação de que a biblioteca é “um canto para descansar a memória, um local onde a gente fica mais à vontade” relacionamo-la com a percepção de leitura, enquanto atividade que proporciona prazer, e por isso não cansa, mas descansa, deixa-nos à vontade.

4. Situação da biblioteca escolar

Quando indagamos se a biblioteca tem tudo o que precisa, os alunos responderam que sim (67%), não (13%) e não sabem (20%). Pela situação em que se encontram as bibliotecas, verificamos que as exigências desses alunos são muito poucas, o que nos remete novamente a simples prática de transcrição de livros para trabalhos solicitados pelo professor.

Perguntamos se os alunos conhecem alguma atividade realizada pela biblioteca, 93% responderam que “não”, enquanto 7% afirmaram conhecer. O que nos faz mais uma vez constatar que a biblioteca serve apenas como depósito de livros, local de livros, como já nos disseram esses alunos.

Direcionamos algumas perguntas para as atividades realizadas pela biblioteca escolar e sua integração com o contexto escolar, ou seja, com o processo ensino-aprendizagem propriamente dito. Assim, indagamos sobre a ida à biblioteca com o professor ao que os alunos responderam que “não” (86%) e apenas 14% falaram que “sim”, com “o professor de matemática para tirar 3 adições e 3 subtrações” e “o professor de português para pesquisar e fazer leitura”.

Essas respostas sugerem que a ida à biblioteca se faz sem planejamento, sem ligação com a proposta do professor, bem como sem entendimento do que seja uma biblioteca, o que comprovamos quando nos referimos à existência de um material da biblioteca utilizado pelo professor, e 53% disseram que o professor utiliza livros, levando-os para a classe para atividades enquanto 47% disseram que os professores não fazem atividades.

Ao pedirmos para citarem livros que já tenham lido na biblioteca, 53% afirmaram não ler, e os 47% que leram, citaram livros de literatura infantil como *O Menino Maluquinho*, *O macaco Queco e Quico*, *A onça doente* e alguns livros didáticos; quase todas essas leituras foram indicadas pela professora, destes apenas 6% disseram procurar o livro porque “gostou dele”.

5. O professorado e a concepção de biblioteca escolar

Perguntamos, inicialmente, se a biblioteca atende às necessidades da escola, e 66% desses informantes responderam negativamente; do 34% que responderam afirmativamente, 17% disseram que o espaço atende e os outros 17% estão satisfeitos com o acervo. No entanto, estes professores (17%) mencionaram a falta de uma pessoa responsável na biblioteca, para orientar a pesquisa e para integrá-la ao ensino, explorando o acervo que lá se encontra.

O acervo da biblioteca é conhecido por 83% do professorado, o que faz percebermos pelo menos um contato desses com os livros que lá

se encontram, mas faltando uma direção, um envolvimento em relação ao que pode ser realizado nesse espaço.

A concepção do pessoal docente em relação à função da biblioteca escolar é de que: “serve para ajudar na pesquisa dos alunos”. Vemos aqui que mais uma vez a pesquisa é encarada como prática principal da biblioteca; entenderíamos esse ponto de vista se essa prática se desse da forma como menciona Demo (1997: 34): “a pesquisa é fundamental para descobrir e criar. É o processo de pesquisa que, na descoberta, questionando o saber vigente, acerta relações novas no dado e estabelece conhecimento novo”. Mas verificamos que essa compreensão sobre a pesquisa ainda não existe.

Perante a pergunta, “Você precisa da biblioteca? Ou acha que ela é desnecessária?”, 66% responderam que precisam da biblioteca e todos esses a acham necessária, 34% disseram não precisar e, desses, 17% acham que ela é necessária, enquanto os outros 17% acham que a biblioteca, do jeito em que está, é desnecessária, pois não tem material. Os que responderam precisar da biblioteca relacionaram a necessidade de uma biblioteca ao que esperam que ela seja, conforme veremos: “acho que ela é necessária para atender às necessidades de leitura da escola e do professor”; “a biblioteca serve como instrumento de trabalho, serve para mudar a rotina, como material didático e como forma de expandir a criatividade”; “como podemos passar educação ao aluno sem dar valor ao livro? E o livro se encontra na biblioteca”.

Nessas justificativas dos entrevistados encontramos uma valorização ao livro, à leitura, o que nos leva a perceber que o professor valoriza esse espaço na escola, apesar de não verificarmos ações que mostrem essa valorização, visto que suas aulas não extrapolam o espaço de sua sala. Neste sentido, a valorização do livro foi uma constante nas afirmações dos professores, no entanto, não expandem essa compreensão nem a relacionam com as atividades realizadas por eles na disciplina que ministram, e que objetiva o desenvolvimento da compreensão oral e escrita, a partir de estudos de textos literários existentes nos livros didáticos adotados.

No entanto, julgamos que a literatura deve ocupar um espaço privilegiado, em que a partir dela seja possível refletir sobre o mundo, bem como distanciar-se dele, numa perspectiva real e/ou fantasiosa; em que o leitor seja agente, interfira no texto com suas particularidades, escolhendo livremente suas próprias trilhas a seguir. Só assim, através de um trabalho sistemático e intencional de interação com o texto literário é que podemos formar leitores que sejam capazes de exercitarem comportamentos interpretativos de nível crítico e não apenas gastronômico ou ingênuo, conforme Eco (1997).

No discurso do professor que diz achar desnecessária a biblioteca escolar do jeito que ela está, notamos que existe uma compreensão inicial desse espaço como dinamizador, só que esse professor não se percebe como responsável por essa dinamização, responsabilizando o espaço por si só, como isolado do contexto em que este trabalha: o contexto escolar. Podemos perceber, na maioria desses discursos, uma visão estática de biblioteca, como local onde se encontra material, e em um deles (“passar educação”) a concepção de escola vinculada à mera transmissora do saber obtido nos livros.

Compreendemos que a escola, além de veiculadora do conhecimento, deve ser propiciadora do novo, o que só vai ser possível se os professores deixarem de ser meros instrutores e passarem a ser mediadores desse processo, favorecendo o envolvimento dos aprendizes, entendendo-os como detentores de um repertório, que pode não ser o da escola, mas jamais pode ser ignorado, e sim incorporado ao contexto escolar, para que assim possa fazer sentido ao aluno.

Quando perguntamos aos professores se existia alguma relação do trabalho realizado por eles com o trabalho realizado pelos que estão na biblioteca, foram unânimes em responder que “não existe nenhuma relação”. Os professores quando não relacionam o seu trabalho com o da biblioteca mostram o isolamento em que vivem, como se o conhecimento fosse restrito apenas à sala de aula.

Essa atitude diverge totalmente da nossa compreensão do processo educativo como abrangente e veiculado em todo o contexto escolar, pois

não entendemos que o professor e os materiais didáticos sejam os únicos provedores de conhecimento; faz-se necessário expandir o conhecimento além das “quatro paredes” da sala de aula, além dos conteúdos didáticos, das normas estabelecidas em sala de aula, propiciando ao aluno oportunidades de busca de saberes, de criação, de vivência, participação, envolvimento com diversos elementos que permitam reflexão, transformação, compreensão de si mesmo e do mundo que o rodeia.

Se no próprio contexto escolar as práticas educativas se isolam, entendemos que a escola se encontra isolada também do contexto social de que faz parte, não ultrapassando os seus muros, tornando mais difícil ainda compreender, como afirma Vygotsky (1994: 109), que “toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”, dificultando assim o envolvimento da criança com as atividades escolares, e conseqüentemente com uma aprendizagem significativa que tenha sentido para o aluno.

Os professores se apresentaram unânimes também quanto a resposta à pergunta: “Você vê algum trabalho de dinamização da biblioteca?”, respondendo “não”, o que reafirma a separação existente entre sala de aula e contexto escolar, bem como nos possibilita perceber que os responsáveis pela biblioteca evidenciam a ideia secular de biblioteca como local à espera dos que por ela procuram. Sem dinamizar esse espaço, a biblioteca vai continuar apenas existindo, sem ser necessária, perdendo a sua função de lugar onde vive e se constrói o conhecimento.

Mais uma vez encontramos 100% de respostas negativas quanto à outra pergunta: “A biblioteca é parte integrante das ações da escola?”, comprovando o isolamento que vive a biblioteca e, por outro lado, o professor em sala de aula, o que nos faz supor que se encontra restrito aos seus apontamentos e ao livro didático adotado por ele, achando que não necessita transpor as paredes da sua sala de aula.

Perante a pergunta, “Você freqüenta a biblioteca? Por quê razão?”, metade dos professores disseram freqüentar a biblioteca para “pegar livro emprestado”; “fazer recortes de trabalhos”; “fazer trabalho com os alunos”. Os 50% que disseram não freqüentar a biblioteca, justificaram da se-

guinte forma: “não tem livros”; “tenho em casa material mais atualizado”; “tenho muitos livros em casa”.

Verificamos que essa ida à biblioteca para fazer trabalho com os alunos deveria ser a atividade de pesquisa, que para nós não está sendo compreendida como tal, mas como “fazer trabalho” simplesmente, muitas vezes sem orientação prévia. Dessa forma, os alunos procuram um assunto sem saberem direito do que se trata, e ao terminarem a atividade continuam sem saber ainda o que significa, visto que geralmente são meros copiadores do que se encontra escrito no material de pesquisa fornecido.

Questionamos agora sobre essa ida à biblioteca para recortes de trabalhos, atividade feita em livros didáticos considerados velhos, sem uso e em revistas, atividade essa que não podemos considerar educativa, visto não proporcionar nenhuma nova aprendizagem, nem compreensões que ampliem o repertório do aluno ou do professor.

Todos os professores entrevistados afirmaram gostar de ler e indicaram como preferências de leitura as revistas *Cláudia* e *Nova Escola*, assim como romances como os de Machado de Assis, romances policiais e a gramática da língua portuguesa. Consideramos essas preferências de ordem pragmática, utilitária e bem reduzida, visto os inúmeros materiais de leitura existente em nosso país. Consideramos também que o fato de todo o professorado inquirido afirmar que gosta de ler sugere que são leitores habituais, o que os coloca em situação de vantagem e mesmo constitui *conditio sine qua non* para ser um bom professor em opinião de Silva (1991: 90), para quem, “transformando-se num bom leitor pelo testemunho, pelo exemplo e pela competência, poderá orientar condignamente a leitura junto aos seus futuros alunos”.

Outra questão feita aos professores foi, “Como você gostaria que fosse a biblioteca?”, resultando as seguintes respostas: “que fosse um espaço maior, com bibliotecária capacitada para trabalhar com o professor e o aluno”; “que tivesse material didático, recursos audiovisuais para ajudar as aulas e que houvesse maior colaboração da escola e de quem trabalha

na biblioteca”; “que fosse rica em livros literários, com vídeo para aproveitar a adaptação do livro ao filme, com boas fontes de pesquisas, pessoas especializadas para desenvolver atividades em parceria com o professor, com material didático como papel para desenhar, desenvolver uma redação”; “que tivesse livros que os alunos gostassem de ler e que não têm nada a ver com a escola, leitura de lazer, que tivesse livros de outras áreas, que a pessoa que tomasse conta dela fosse uma pessoa especialista que gostasse de livro, que saiba alguma coisa para orientar os estudantes a respeito da pesquisa”; “que a pessoa da biblioteca trabalhasse em conjunto com o professor e o aluno, que a sala fosse maior”; “que houvesse integração, que o livro lido pelo aluno tenha relação com a sala de aula. Ler por ler não adianta, não faz sentido”.

Com essas respostas, vemos que o professorado deseja que haja integração da biblioteca com o conteúdo de sala de aula, integração essa que seria necessária para a efetivação de um real trabalho que possa justificar a necessidade desse espaço na escola. Entendemos com essas respostas que existe uma concepção de biblioteca escolar compatível com a visão de que esse espaço deve ultrapassar os seus limites e que sendo um centro de documentação, seja também um local ativo, dinâmico, integrado ao processo educativo, propiciando aos que a freqüentam o gosto de ler.

Por último, solicitamos aos docentes sugestões de trabalho a ser realizado na biblioteca, ao qual os professores relacionaram as seguintes atividades: “leitura, desenhos, pesquisa, criação de textos, contos, fazer a criança formar histórias”; “orientação de assuntos, do acervo existente, realização de empréstimo”; “incentivo à leitura, desenvolvimento da linguagem e da escrita (distribuição de livros para os alunos lerem na biblioteca), divulgar livros comparando com os programas de televisão e vídeo”; “1 hora por semana com cada turma mostrando a biblioteca, onde se encontram os livros, lesse para eles, que incentivasse os alunos para irem lá”; “atividade sobre as datas comemorativas, divulgação do acervo”; “expor trabalhos feitos, desenhos, livros, criação de textos, de livros, exploração das idéias dos alunos sobre os livros que leram”.

Como era de esperar em um coletivo profissional responsável e conhecedor do seu papel, o professorado compreende como realmente deve funcionar uma biblioteca escolar, pois além de sugerir atividades relacionadas com a leitura, contos de histórias, sugere também atividades de integração entre esse espaço e a sala de aula. No entanto, esses profissionais continuam relutantes em mudar as suas ações, quando na verdade têm compreensão do ideal e sabem como mudar e melhorar a sua prática.

6. Os auxiliares de biblioteca

Encontramos nos auxiliares pesquisados uma formação maior quanto ao nível de 2º grau (60%), o que também foi verificado por Carvalho (1984) em pesquisa realizada nas escolas de 1º e 2º grau de Fortaleza-CE/Brasil.

Ao perguntarmos por que trabalham na biblioteca, tivemos as seguintes respostas: “para substituir a que está de licença”; “porque só tinha vaga na biblioteca”; “tive de me afastar da sala de aula”; “não tinha sala de aula”; “pela disponibilidade de trabalhar aqui”. Observamos, com essas respostas, que a maioria dos auxiliares está na biblioteca porque a situação exige e não pela preparação na área ou vontade própria de realizar um trabalho, o que foi constatado também por Pontes (1993) em sua pesquisa sobre as bibliotecas das escolas da rede pública da Cidade de Natal-RN/Brasil. Dessa forma, fica difícil esperar um bom desempenho desse profissional, visto que não tem intenção de trabalhar nesse espaço, e portanto, não se sente comprometido em sua função.

Perguntados por qual é a função da biblioteca escolar, os auxiliares de biblioteca responderam-nos: “complementar a sala de aula, local de acesso a livros de pesquisa”; “aula de reforço de leitura”; “não sei”; “incentivo à leitura e para desenvolver o aluno em termos de aprendizagem”. As respostas dadas permitem-nos fazer as seguintes considerações: é condição básica para qualquer profissional o conhecimento do espaço onde atua; como 40% dos auxiliares não têm essa condição ao afirmarem que não sabem, 40% indicaram a biblioteca escolar como aula de reforço de

leitura e complementar à sala de aula, e apenas 20% como espaço de incentivo à leitura e para desenvolvimento da aprendizagem, consideramos que, conseqüentemente, a maioria deste coletivo não está a atuar com conhecimento das funções da biblioteca na comunidade escolar, e dificilmente poderá assim realizar um trabalho apropriado.

Para nós esse percentual é bastante significativo, uma vez que esse espaço fica sem significado, sem razão de existir, deixando de atender uma grande quantidade de alunos que perdem com isso a possibilidade de ampliar o seu repertório de leitura e percorrer outros caminhos educativos e prazerosos no âmbito escolar. Apesar das outras respostas (“local de livros de pesquisa”, “aula de reforço de leitura” e “incentivo à leitura”) serem restritas, sim estão referenciadas no âmbito da leitura e da pesquisa, precisando porém ampliar o seu conhecimento nessa área para a realização de uma prática coerente.

Ao perguntarmos qual é a diferença entre biblioteca pública e biblioteca escolar, 60% se referiram à quantidade de acervo, que é maior na primeira, enquanto 20% disseram que o acesso é maior na biblioteca escolar, diferindo-as também em relação à clientela atendida, e outros 20% não viram diferença entre as bibliotecas citadas. Ora, esses profissionais não nos falaram dos serviços, das atividades de cada um desses espaços, falando-nos apenas do que é mais evidente, não da especificidade da biblioteca escolar, visto ser um espaço ligado diretamente ao contexto educativo e dele fazendo parte, e por isso com relação mais direta com o aluno. Ao deixarem de mencionar o caráter educativo, a especificidade da escola, os auxiliares nos surpreendem, pois 80% destes profissionais são professores.

Ao pedirmos que analisassem sua atuação na biblioteca escolar, 60% responderam que acham “boa”, 20% “regular” e 20% acreditam que sua atuação é “falha”. Os que consideram a sua atuação “boa” justificam dizendo que atendem bem quando os alunos lá estão, conversam com eles, emprestam os livros. Recordamos então que 60% desses entrevistados falaram anteriormente que a função da biblioteca escolar diz respeito ao incentivo à leitura, à aprendizagem dos alunos e à pesquisa escolar.

Relacionamos então essas respostas: se esses profissionais consideram a sua atuação boa, deveria ser porque realizam atividades relacionadas ao que afirmaram ser função da biblioteca escolar, mas na verdade o que eles fazem não está relacionado ao incentivo à leitura, nem à realização de pesquisa pelos alunos, como veremos em outra pergunta direcionada às ações dos mesmos. Coerentemente, os que disseram ser a sua atuação “falha” (20%) e “regular” (20%) representam os que não sabem qual é a função da biblioteca escolar.

Quando perguntamos sobre a rotina de trabalho desses auxiliares, 80% responderam-nos que era emprestar livros e arrumá-los, metade destes 80% realizam também uma atividade diferente, recortar livros velhos para os alunos colarem em seus trabalhos. Apenas 20% falaram que atendiam uma turma por dia, incluindo crianças da comunidade para contar histórias e informar “alguma coisa”.

Julgamos que se os auxiliares acreditam que realizam um bom trabalho emprestando livros e recortando livros para os trabalhos dos alunos, estão reduzindo o papel da biblioteca escolar a um local que possui acervo, e não a entendem como prestadora de serviço aos alunos, o que reafirma outras afirmações prestadas por estes sujeitos: “incentivo à leitura”, para a “aprendizagem dos alunos” e “ajudar nas pesquisas escolares”.

Quando perguntamos se esses profissionais participam do planejamento anual e bimestral da escola e se conhecem o conteúdo das disciplinas, foram unânimes em responder que “não participam”, evidenciando assim a falta de integração da biblioteca escolar com o processo pedagógico, com o conteúdo escolar e com a aprendizagem dos alunos.

Indagados sobre o gosto de ler, 60% responderam que sim, e 40% que gostam pouco. Achamos que este último resultado pode, eventualmente, afastar este pessoal laboral dos objetivos perseguidos no seu trabalho, no sentido de afetar negativamente ao empenhamento da socialização do hábito de leitura entre o público alvo da biblioteca escolar.

Já quanto ao tipo de leitura que realizam, disseram-nos que lêem obras literárias (40%), livros didáticos (20%) e revistas (40%), o qual

demonstra pouca diversificação na escolha. Sabemos que existe uma diversidade de acervo nestas bibliotecas, pelo qual reduzir a tipologia de leituras indica distanciamento de todo um saber existente e faz ficar à margem do conhecimento que é contínuo e renovado a todo instante. Assim, a maioria (60%) faz opção por leituras pragmáticas e imediatistas, que exigem pouca reflexão. Isto foi corroborado ao solicitarmos dos entrevistados o nome de livros lidos, altura em que relacionaram algumas obras literárias (40%) como *Helena, A Escrava Isaura, A Ilha Perdida*, e *Montanha Encantada*, livros de cunho religioso (40%) e livros didáticos (20%), confirmando assim o que anteriormente concluímos como leitura reduzida.

Em relação à procura do acervo da biblioteca pelos alunos, os auxiliares nos disseram que 60% lêem livros didáticos e 40% livros de ficção como *Eu e minha luneta* de Cláudia Martins, *A cartinha cor-de-rosa* de M. C. Silva, *À procura do sol* de Lannoy Dorin e *A planta Mágica* de Gilda Figueiredo. Entendemos que a procura por livros didáticos se dá devido o acervo se constituir em sua maioria desses livros, como também para a realização de pesquisas solicitadas pelos professores. Os 40% que escolhem as obras literárias fazem isso quase ao acaso, visto que só em 20% das escolas existe um trabalho voltado para o incentivo a esse tipo de leitura, que é o conto de histórias.

Perguntamos como se dá a aquisição do acervo da biblioteca escolar, 40% responderam-nos que esperam da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 40% procuram as editoras e livrarias e 20% adquirem por ações voluntárias. Ficar à espera dos (escassos) recursos que o Estado destina à educação e, em particular, às bibliotecas escolares não demonstra uma atitude proativa, ao contrário daquele 60% que dissera procurar outros meios para obter o acervo, ainda que, neste caso, detetamos em geral ações isoladas que, para serem efetivas, precisariam ser sistematizadas, planejadas e dotadas de continuidade.

Ao indagarmos se esses auxiliares orientam a escolha de livros pelos alunos, todos responderam que sim, pois mostram o livro na estante ou di-

zem o livro que deve ter o assunto procurado. Da nossa parte, compreendemos que orientar os alunos na escolha de livros requer um conhecimento desse acervo e um esclarecimento desse conhecimento através de uma troca de ideias, com a intenção de integrar o interesse ao que existe na biblioteca, procurando também expandir, incentivando a leitura também de outros assuntos não procurados.

Por último, ao perguntarmos sobre a relação desses profissionais com os alunos, todos disseram que é boa, no sentido de tratá-los bem, só que, como constatamos, não há uma integração maior entre o saber do profissional com a procura de outros saberes pelos alunos.

7. Considerações Finais

Esse artigo pretende contribuir para uma reflexão em torno do papel da biblioteca no contexto escolar da rede pública estadual brasileira, entendida aqui a biblioteca escolar como um centro de difusão de cultura em que seja viabilizada a circulação do livro e a formação de um leitor que, por sua vez, seja capaz de ler e compreender o texto lido, entendendo igualmente que a aprendizagem da língua possibilita o desenvolvimento do aluno em amplos aspectos vitais e a sua inserção e integração na sociedade em que vive.

Em nossa pesquisa, constatamos que o trabalho realizado pelas bibliotecas pesquisadas se encontra aquém desse objetivo, principalmente devido aos recursos humanos que lá se encontram e à estrutura física proporcionada ao leitor. Na verdade, verificamos que não existe nenhuma ação voltada para o incentivo à leitura, motivo pelo qual a biblioteca existe. Algumas bibliotecas pesquisadas nem sequer realizam empréstimo de livros aos alunos e nenhuma delas tem um programa direcionado à promoção das atividades de leitura.

Apesar de que em alguns espaços de leitura encontramos um acervo diversificado, e um local apropriado à leitura devido a sua instalação física adequada, não encontramos leitores interessados, o que nos faz perceber quanto é importante um trabalho dinâmico, ativo e que esteja planejado quanto a procedimentos e objetivos concretos.

Ainda constatamos que a prioridade da biblioteca escolar está sendo manter os livros nas estantes, sem manuseio dos alunos, o que nos leva a um passado longe em que a biblioteca servia como local exclusivo para se guardar as informações, como tesouros ou relíquias, visto a dificuldade de produção desse material, uma prática remota, em geral criticada, mas ainda existente nos dias de hoje. Estamos persuadidos, porém, de que sem facilitar o acesso dos alunos ao seu acervo, a biblioteca escolar dificilmente atingirá o seu principal objetivo de incentivo à leitura e de integração com os objetivos educacionais.

Por outro lado, verificamos, nesta pesquisa, que há professorado que compreende a importância da leitura e da biblioteca, ressaltando o interesse em integrar os conteúdos e as atividades em sala de aula com as da biblioteca. O que notamos em falta, então, é unir a essa compreensão e interesse uma prática concreta de integração, exigindo que a biblioteca atenda aos interesses dos leitores, pois, se se tornarem omissos, os professores estarão contribuindo para que a biblioteca continue sendo um local de livros tão somente, não um local de articulação de leituras, de conhecimento e de veiculação do saber.

Constatamos que os recursos físicos e materiais que a biblioteca dispõe possibilitam o início de um trabalho dinâmico, faltando recursos humanos que o viabilizem. No entanto, a falta de integração às novas tecnologias é visível, tendo em vista os poucos computadores e a pouca acessibilidade à internet na maioria das escolas pesquisadas. Mesmo assim, para os auxiliares de biblioteca cumprirem a função de mediadores do conhecimento existente (entendendo aqui o conhecimento como algo vivo, refutável, gerador de conflitos, propiciador de novos conhecimentos, e não como pacífico, pronto e acabado), precisariam de agir como mediadores integrados ao contexto em que se encontram inseridos. Só assim —possibilitando o acesso livre à informação existente e ao rico mundo literário, com suas variadas opções de leitura, e promovendo o contato agradável com os livros—, é que julgamos possível a formação de leitores, objetivo que enche de sentido à existência de bibliotecas escolares.

Ideal seria, enfim, para nós, que formássemos leitores como a personagem de Clarice Lispector em *Felicidade Clandestina*, aquela que insiste em querer tomar emprestado o livro *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, submetendo-se a todo tipo de humilhações para conseguir o seu objeto de leitura. Até que um dia a mãe da menina que tinha o livro põe fim a sua crueldade emprestando-lho, proporcionando assim a essa personagem as delícias da posse do livro até o prazer de poder lê-lo, assim dizendo: “criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade” (Lispector, 1994: 18).

8. Bibliografia

- AZEVEDO, Fernando. *Literatura Infantil e Leitores: da teoria às práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2006.
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1988.
- CARVALHO, Ana Maria. *A Biblioteca na escola*. Fortaleza: SESI/ SENAI, 1984.
- CASSANY, Daniel. “Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones”. VII Congreso Latinoamericano Lectura y Escrita. Puebla, 2002. *Quadernsdigitals/ Quaderns número 51*. 15 de junho de 2011 http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10424.
- COIMBRA, Ivanê Dantas. “Repensar a Leitura na Escola: uma preocupação necessária.” *Leitura: Teoria e Prática*. v.9. jun (1990): 25-28.
- DEMO, P. *Pesquisa – princípio científico e educativo*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- ECO, Umberto. *Sobre a Literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de ler: em três artigos que se completam*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura*. Campinas: Pontes/ UNICAMP, 1993.

- LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. de A. *Metodologia do Trabalho Científico*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.
- MADUREIRA, Maria Aparecida Ehlke. “A Biblioteca Escolar na Rede Estadual de Ensino de 1º grau do Paraná: diagnóstico e avaliação.” *Caderno do CED*. n.10. jul.-dez. (1987): 113-127.
- MILANESI, Luiz. *O que é biblioteca*. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PONTES, Verônica M. A. *Biblioteca escolar: uma análise do desempenho no 1º grau menor*. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1993.
- _____. *A Narrativa, o leitor e a sala de aula: a face oculta da leitura*. Relatório de Pesquisa. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2003.
- _____. *A Leitura na Sala de Aula das Escolas Públicas Estaduais do Estado do Rio Grande do Norte*. Relatório de Pesquisa. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2005.
- _____. e BARROS, Lúcia. “Formar Leitores Críticos, Competentes, Reflexivos: O programa de leitura fundamentado na literatura.” *Formar Leitores: das teorias às práticas*. Ed. Azevedo, Fernando. Lisboa: Lidel, 2007. 69-87.
- ROMANELLI, Maria de Lourdes Cortes. “Revitalizando a biblioteca escolar.” *AMAE Educando*. n.210. Abr (1990). 20-29.
- SÁIZ, M. C. “A Promoção da Leitura nas Bibliotecas Municipais de A Corunha”. *Formar Leitores: das teorias às práticas*. Ed. Azevedo, Fernando. Lisboa: Lidel, 2007. 165-172.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos Abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 5ª ed. São Paulo: Ícone, 1994.

9. Anexo

9.1. Observação (Roteiro prévio)

Organização:

1. Existência de um fichário
2. Distribuição dos livros nas estantes
3. Mesas
4. Cadeiras
5. Quantidade do acervo
6. Diversificação do acervo
7. Ventilação
8. Iluminação
9. Local (se apropriado ou não)

Funcionamento:

1. Horário
2. Forma de atendimento
3. Como se dá a orientação dos usuários
4. Comportamento dos alunos
5. Empréstimos feitos
6. Atividades realizadas
7. Frequência dos usuários

9.2 Entrevistas

Com alunos:

1. Idade
2. Frequenta a biblioteca ou não? Por que?
3. Gosta de frequentar a biblioteca? Por que?
4. O que é uma biblioteca para você?
5. A biblioteca tem tudo o que você precisa? Satisfaz suas necessidades?
6. Você conhece alguma atividade realizada pela biblioteca?
7. Você já frequentou a biblioteca com o professor? Em qual atividade?
8. Existe algum material na biblioteca utilizado ou indicado pelo seu professor para servir de complemento para suas aulas?
9. Cite nome de livros que você já leu na biblioteca. Por que leu? Alguém indicou?

Com professores:

1. A biblioteca atende às necessidades da escola?
2. Você conhece o acervo da biblioteca?
3. Para você, qual a função da biblioteca escolar?
4. Você precisa da biblioteca? Ou acha que ela é desnecessária?
5. Existe alguma relação do seu trabalho com o trabalho realizado na biblioteca escolar?
6. Você vê algum trabalho de dinamização na biblioteca?
7. A biblioteca é parte integrante das ações da escola?
8. Você frequenta a biblioteca? Por que razão?
9. Você gosta de ler?
10. Como você gostaria que fosse a biblioteca?
11. Cite sugestões de trabalho a ser realizado na biblioteca.

Com auxiliares de biblioteca:

1. Formação profissional.
2. Por que você trabalha na biblioteca?
3. Para você, qual a função da biblioteca escolar?
4. Que diferença você vê entre uma biblioteca pública e uma biblioteca escolar?
5. Diante do que você entende como biblioteca escolar, qual a visão do seu trabalho? Como você analisa a sua atuação?
6. Como é a rotina do seu trabalho durante todo o ano?
7. Você participa do planejamento anual e bimestral da escola?
8. Você tem conhecimento dos conteúdos dados em sala de aula das diversas disciplinas?
9. Você gosta de ler?
10. Qual o tipo de leitura que você gosta de fazer?
11. Cite o nome de alguns livros lidos
12. Quais os livros mais procurados este ano pelos usuários da biblioteca?
13. Como se dá a aquisição do acervo da biblioteca? Quais os procedimentos utilizados para essa aquisição?
14. Você orienta a escolha de livro para os alunos?
15. Como é a relação do aluno com você na biblioteca?

NOTA CURRICULAR

A professora Verônica Maria de Araújo Pontes é professora Adjunta IV e chefe do departamento de educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Líder do Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento. Avaliadora de cursos e de instituições de ensino superior do INEP/Ministério da Educação e Cultura do Brasil e pesquisadora do PIBIC/CNPq.

Contacto:

Departamento de Educação, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Campus Universitário Central, Setor III. BR 110, KM 48, Rua Prof. Antônio Campos, Costa e Silva, 59610-090 - Mossoró-RN, Brasil

(<http://www.uern.br/professor/veronicapontes>; veronicapontes@uern.br).

Astrologia e Manuscritos Medievais Judaicos: Interfaces

Aléxia Teles Duchowny

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Analisa-se os manuscritos astrológicos judaicos da Idade Média, rica fonte para o melhor entendimento da cultura medieval e da história da ciência. Em um primeiro momento, será feita a contextualização da astrologia na Europa cristã, para, em seguida, entender a relação dos judeus da Idade Média com a interpretação das supostas mensagens dos astros. O resultado do interesse pela astrologia será a elaboração de textos variados sobre o tema, muitos deles desconhecidos até o presente. Antes da conclusão, serão examinados três guias astrológicos: o *Ms. Laud Or. 282* e *Ms. Laud Or. 310*, ambos da Bodleian Library, e *El libro conplido en los iudizios de las estrellas*, de Abenragel. Os conhecimentos aqui sistematizados contribuem para o melhor entendimento dos Estudos Judaicos e Medievais, abrindo novas perspectivas de pesquisa para a Crítica Textual, a Filologia Românica e a História, entre outras áreas do saber.

Palavras chave: Manuscritos medievais - Idade Média - Astrologia - Judaísmo.

Astrology and Medieval Jewish Manuscripts: Interfaces

Abstract

Jewish astrological manuscripts of the Middle Ages are a rich source for a better understanding of medieval culture and history of science. Firstly, I will relate astrology with Christian Europe; next, I will present the relationship of the Jews of the Middle Ages with the interpretation of the alleged messages from the stars. As a result of the interest in astrology, various texts on the subject were written and translated, and many of them are still unedited. Before concluding, I will examine three astrological guides: *Ms. Laud Or. 282* and *Ms. Laud Or. 310*, both from the Bodleian Library, in Oxford, and *El libro conplido en los iudizios de las estrellas*, by Abenragel. The systematization of knowledge here opens new perspectives of research for Philology, Historical Linguistics and History, among other fields.

Key words: Medieval manuscripts - Middle Ages - Astrology - Judaism.

Receção: 01-05-2011 / Admissão: 24-05-2011 / Publicação: 30-10-2011

Duchowny, Aléxia Teles. "Astrologia e Manuscritos Medievais Judaicos: Interfaces". *Agália. Revista de Estudos na Cultura*, nº101 (2010): 35-55.

1. Introdução

O interesse em desvendar as mensagens dos astros está presente em diversos manuscritos (mss.) medievais. Esses textos astrológicos são compostos por ferramentas e princípios da astrologia, quadros e textos relativos à influência e à natureza dos planetas, assim como horóscopos, isto é, mapas dos céus que fornecem respostas a problemas dos mais variados tipos. Ao contrário da astrologia atual, a medieval permeava vários níveis da sociedade, fazendo parte da visão de mundo dos indivíduos: previsões, tipos de personalidade, destinos individuais, amor, poder, negócios, cosmologia, alquimia, agricultura e medicina sofreriam a influência dos astros (Page, 2002).

Há muitas obras que tratam da astrologia medieval no Ocidente e tantas outras que analisam mss. medievais judaicos sobre os mais diversos assuntos —filosofia, cabala, medicina, astrologia, geografia— como a tão completa Sirat (2002). Mas as informações sobre mss. medievais judaicos que tratam especificamente de astrologia encontram-se pulverizadas em textos variados, dificultando uma perspectiva coesa e clara do objeto em questão. Ademais, as análises encontradas sobre astrologia medieval são, em geral, sobre a cristã ou a árabe, porque há, efetivamente, poucos trabalhos originais escritos por judeus. Romano (1992), porém, ao analisar 30 trabalhos astrológicos/astronômicos de grande importância científica, revela que, em 74% deles, judeus tiveram papel central em sua elaboração, seja traduzindo, seja transcrevendo, o que estimulou o início da pesquisa aqui exposta. É relevante, então, para as várias subáreas das ciências humanas e sociais lançar um olhar que dê exclusividade ao problema.

Para o bom entendimento da discussão, este texto foi dividido em três partes, arrematadas por considerações finais. Na primeira, apresenta-se a astrologia na Europa cristã medieval, com a inserção dos autores das obras astrológicas judaicas em um contexto maior. Na segunda, tenta-se entender a relação entre judeus europeus e astrologia medieval. Já na terceira parte, apresentam-se três extensos mss. medievais judaicos que tratam especificamente de astrologia: *El libro conplido en los iudizios de las*

estrellas [*Libro conplido*], com versões em bibliotecas variadas, *De magia* (ou *Manuscrito Laud Or. 282* [Ms. 282]) e o parcialmente editado por Gerold Hilty, em 2005, o *Ms. Laud Or. 310* [Ms. 310]), os dois últimos da Bodleian Library, em Oxford, Inglaterra.

Decidiu-se utilizar o termo “judaicos” para os mss. de modo bastante amplo: a questão de autoria na Idade Média é bastante problemática e não se tentará esclarecê-la no momento. Assim, “mss. judaicos” aqui são aqueles copiados, redigidos, traduzidos e/ ou compilados por um judeu. Tampouco há a preocupação em se fazer qualquer julgamento de valor em relação à (pseudo)cientificidade da astrologia. Entendida como uma ciência pela maioria dos homens cultos da Europa medieval, só passou a ser contestada cientificamente a partir do século XVII, com a tomada de conhecimento das ideias de Isaac Newton¹. Ciência, arte ou farsa, faz parte da evolução da ciência tanto ocidental quanto oriental, sendo um ponto de interseção entre religião e ciência, cultura erudita e popular, literatura e cotidiano (adaptado de Kieckhefer, 1992).

Esta pesquisa bibliográfica permitirá a cobertura de dados que se encontram, como já dito, muito dispersos. As informações das fontes secundárias às quais se teve acesso foram cotejadas cuidadosamente na tentativa de se diagnosticar e evitar possíveis incoerências. A pesquisa documental servirá apenas de apoio à bibliográfica e se restringirá à análise direta dos seguintes materiais: o microfilme e a fotocópia do *De magia* e a fotocópia do *Ms. 310*, adquiridos na Bodleian Library, a edição do *De magia* de Duchowny (2007) e a edição do *El libro conplido* de Hilty (1954 e 2005). Estes materiais carecem de mais tratamento analítico e/ ou crítico. Espera-se, assim, que o conhecimento da astrologia medieval judaica não se limite mais aos poucos escritos já conhecidos, e que novos estudos surjam para melhor se entender a sociedade medieval e a história da ciência.

1- Maimônides (1135-1204) e Isaac Pulgar (1ª metade do século XIV) foram os raros filósofos que questionaram as fundações científicas da astrologia, além dos árabes aristotelianos (Sirat, 1990).

2. Astrologia e Europa cristã

Na Idade Média, astrologia e astronomia chegam da Grécia ao Ocidente de forma fragmentada, através de textos tecnicamente pouco refinados e sempre condenados pela Igreja católica, conforme Marshall (2006), e também pelo Judaísmo tradicional, como se verá na próxima seção. No Oriente, a astrologia grega foi transmitida ao mundo árabe, chegando, através dele, à Península Ibérica, por volta do final do século X. Autores como Tester (1987) afirmam que a astrologia praticamente não existia antes do século XII na Europa Ocidental, tendo como base o número reduzido de mss. que chegaram até o presente sobre o tema. Mas o que aconteceu, de fato, é que, a partir do século XII, o interesse pela astrologia, já bem instalada nas crenças e nos costumes ocidentais e, muito provável, sempre presente na tradição oral, cria uma demanda por textos astrológicos. A astrologia, então, adquire grande ímpeto com a redescoberta e a tradução do grego para o latim de textos preservados pelos árabes e de textos árabes relacionados a ela, e também à astronomia e à filosofia. Ao final desse século, os principais textos astrológicos da Antiguidade estavam disponíveis na Europa. Segundo Page (p. 9, itálicos nossos), “Scholars from across Europe travelled to centers in Spain, Sicily and the Middle East where —often in collaboration with Jews— they translated works from Arabic into Latin and returned home in possession of a body of scientific knowledge which included astrological, alchemical and magical texts”.

Duas figuras da Antiguidade grega dominaram a Ciência, ao longo de toda a Idade Média: Aristóteles e Platão. A cosmologia de Aristóteles, menos ou mais adaptada daquela de Platão, resumia-se na Terra, fixa e estática, inserida no centro do universo e o mundo sublunar, formado pelos quatro elementos —água, terra, fogo e ar—, sujeitos às forças de geração e decadência. Ao redor, as esferas celestes giravam em um movimento circular perfeito.

Na cultura medieval cristã, a classificação do conhecimento humano evidencia a importância dada ao entendimento do céu e de seus componentes. O conhecimento medieval estava organizado em dois grandes grupos de disciplinas, agrupadas no *Trivium* (gramática, retórica e dialécti-

ca) e no *Quadrivium* (aritmética, música, geometria e astronomia. Esta última, segundo Carvalho [p. 21], “com suas profundas infiltrações astrológicas”). Em um testemunho de 1504, D. Pedro de Meneses profere, na abertura das aulas do Estudo Geral em Lisboa², a Oração da Sapiência. Nela, o autor faz referência à astrologia, uma das disciplinas ministradas no Estudo Geral, na época, como a arte que “previne com êxito seguro o futuro próspero ou infeliz, providência esta com que se podem facilmente evitar os males patentes, e esperar os bens com mais segurança” (Carvalho 132). Um adágio, que corria na afamada Escola de Medicina de Bolonha, no século XIII, também é uma pista para o papel da astrologia na sociedade medieval: “Um doutorado sem astrologia é como um olho que não pode ver” (Hutin 107). Em muitas cortes da Europa Medieval, os governantes recebiam aconselhamento astrológico de médicos e membros da corte e, conforme Marshall (2006), por volta do século XIV, todas as autoridades (papas, bispos, reis, príncipes) tinham seus astrólogos. O uso frequente da astrologia pode ser evidenciado por vários manuscritos medievais que chegaram até os dias de hoje. Ela era de grande utilidade para a marcação do tempo, já que os almanaques, os calendários e as ferramentas disponíveis —relógios de sol, ampulhetas, velas, clepsidras— apresentavam limitações.

Segundo Page (2002), é difícil saber o quão abrangente foi a disseminação das ideias astrológicas. O hábito usual de leitura em voz alta teria aumentado a transmissão das crenças e práticas astrológicas, mas o mais provável é que a prática da medicina astrológica tenha sido a forma mais comum de exposição a essa área do conhecimento. Na medicina astrológica, o corpo humano reflete o universo. Assim, se o microcosmo do corpo do homem estava relacionado com o macrocosmo, a ideia da influência dos astros sobre os humanos seria um passo muito natural: temperamentos e desordens corporais estavam associados a planetas e

2- *Studium generale* era, no século XIII, a escola, o edifício onde professores e alunos se encontravam. Já “Universidade” era a personalidade jurídica do Estudo geral (Carvalho, 2001).

signos zodiacais individuais, o que poderia ser verificado pelos astrólogos. As técnicas astrológicas também permitiam que os médicos descobrissem o melhor momento para a administração de remédios, sangramentos, cirurgias e o próprio desenvolvimento das doenças (Edson e Savage-Smith, 2004).

A astrologia era dividida em duas partes principais: a mundana (também chamada de geral ou natural) e a judicial. A primeira dizia respeito às influências celestes sobre os fenômenos naturais, tais como o tempo e a previsão de acontecimentos em geral. A segunda preocupava-se com a vida do indivíduo e o momento certo para realizar alguma ação, sendo vista com suspeita pela Igreja católica, pois ameaçaria o conceito de livre arbítrio da divina providência de Deus. Uma resposta comum a essa crítica por parte dos astrólogos era a de que a astrologia preparava os seres humanos para eventuais desastres, diminuindo o seu impacto. Ademais, apenas os corpos, paixões e multidões eram regidos pelas estrelas, e não a razão, as almas e o livre arbítrio dos indivíduos.

Apesar de os autores utilizarem os termos “astrologia” e “astronomia” indistintamente ao longo de toda a Idade Média, a diferença entre eles era definida (Santos, 2001; Marshall, 2006). Esta não é a opinião de Tester (1987) e tampouco de Costa (2002): para o último, poucos percebiam a diferença e Hugo de São Vítor (c. 1096-1141) seria uma das exceções, conforme se vê em obra datada de 1127:

A astronomia e a astrologia se diferenciam pelo fato de a astronomia ter derivado o seu nome da lei dos astros, a astrologia do discurso sobre os astros. De fato, *nomía* significa lei e *logos* discurso. E assim, a astronomia é a ciência que discute a lei dos astros e a revolução do céu, investigando as regiões, as órbitas, os movimentos, o raiar e pôr-se das estrelas e as razões do nome de cada uma. A astrologia, por sua vez, considera os astros em seu influxo sobre o nascimento ou a morte ou qualquer outro evento, influxo que é em parte natural e em parte supersticioso. Tal influ-

xo é natural sobre a complexão dos corpos, os quais variam de acordo com o ritmo dos corpos superiores, como é o caso da saúde, doença, tempestade, estiagem, fertilidade e esterilidade; mas esse influxo é supersticioso com relação às coisas contingentes ou que dependem do livre-arbítrio.

(Hugo de São Vítor. *Didascálicon. Da arte de ler*, Livro II, cap. 10, *apud* Costa (491); itálicos no original.)

Os judeus, integrantes da sociedade europeia medieval e sob o jugo da força dominante da Igreja católica, também se interessam pela astrologia, utilizando-a como ferramenta para o dia a dia (medicina) e para interpretações subjetivas (filosofia). Colaborarão, também, para a vasta disseminação das ideias astrológicas, sugerida pela popularidade dos mss. que as comportavam e que circularam na Idade Média.

3. Astrologia e judeus

No século XII, momento do ápice do interesse pela astrologia, já presente no século anterior, os judeus de terras cristãs viviam em dois ambientes diferentes (Sirat, 2002): norte da Europa, com uma forte tradição oral (são os judeus asquenazitas) e Europa do sul (Provença, Bizâncio e penínsulas ibérica e itálica), onde começaram o estudo das ciências em geral. Vários astrólogos judeus serviram a reis e papas nas cortes cristãs medievais: Judah b. Moses ha-Kohen na corte de Afonso X de Castela (1254-1284), Jacob Alcorsono e Crescas de Vivers nas cortes de Pedro IV (1336-1387) e de Joan I (1387-1389) de Aragão, Abraham Zacuto (1450-1510) na corte de Manuel I de Portugal (de 1494 até 1497), Jacob b. Emanuel Provinciale (Bonet de Lattes), médico e astrólogo dos papas Alexandre VI e Leo X. Ainda no reinado de Afonso X, o astrólogo Isaac ben Said estabeleceu as tábuas astronômicas denominadas *Tábuas afonsinas*³.

3- Em geral, indicam o equivalente à atual longitude dos corpos celestes (planetas e estrelas) do sistema solar para vários anos de um ciclo, sendo muito utilizadas pelos astrólogos (Albuquerque, 1994).

Mas, houve uma astrologia especificamente judaica? Sirat (1990) responde negativamente à pergunta⁴. Como os judeus estudiosos participavam do progresso de várias ciências em geral — matemática, astronomia, medicina —, contribuíram, conseqüentemente, para o progresso da astrologia. Para a autora (Sirat 97),

Jewish astrologers adopted astrology without modifying any basic part of the system because of their religious ideas. Within the astrological tradition they chose what best suited their intentions and they sometimes made a personal application of the accepted principles; what was Jewish was the use of astrology in systems of Jewish philosophy and the use of astrological arguments concerning certain questions; astrology itself remained a universal science.

É fato que há poucos manuscritos medievais sobre astrologia escrito por judeus e daí resulta o questionamento anterior. Mas entender o papel dos judeus na sociedade medieval é importante porque vários tratados astrológicos escritos em árabe, principalmente nos séculos IX e XI, foram traduzidos por judeus para o hebraico e para as línguas vernáculas da Europa. Ademais, ao longo de toda a Idade Média, a astrologia foi praticada pelos judeus, tanto profissional quanto cientificamente, podendo ser citados vários estudiosos e filósofos versados em astrologia: S. Gaom, S. Donnolo, S. b. J. ha-Nagib, S. ibn Gabirol, I. Daud, Levi ben Gershon (Gersônides) (*Encyclopaedia Judaica* [EJ], 1971, v. 2).

Ainda de acordo com a EJ (1971, v. 3, 787-807), a astrologia não é mencionada explicitamente na Bíblia, mas os profetas tinham consciência das práticas dos “observadores de estrelas”. Vários textos judaicos criticam a crença dos judeus na astrologia, afirmando que se trata de uma ilusão (*Os Oráculos sibilinos*, o primeiro *Livro de Enoch*, o *Livro dos Jubileus*).

4- Marshall (2006) tem opinião contrária: a astrologia judaica foi mais voltada para o lado espiritual que a muçulmana e, mais tarde, a astrologia ocidental.

Maimônides, autoridade rabínica de enorme prestígio entre os judeus, também rejeitava a astrologia, referindo-se às crenças astrológicas como superstições vãs e indignas de serem chamadas de ciência, mesmo que o *Talmud*⁵ e os Textos Midráshicos⁶ indiquem a influência das estrelas sobre os seres humanos. Apesar da autoridade de Maimônides, suas palavras não influenciaram todos os escritores subsequentes a ele. Além deste importante pensador, outros se posicionaram em relação à astrologia, principalmente através de comentários de obras já existentes: Abraham bar Hiyya (circa 1065-1136), que demonstrava atitude positiva em relação à astrologia, Judah Halevi (circa 1075-1141), ambíguo em relação a ela e Hasdai ben Judah Cresca (circa 1340-1410) e seu discípulo Joseph Albo (circa 1380-1444), com atitude cética. Outro nome a ser citado é o de Abraham ibn Ezra (1089-1164), reputado estudioso de astrologia em sua época, que teve a maioria de seus textos traduzidos para o latim no final do século XIII. Seu papel foi importante para a difusão e aceitação da astrologia entre os pensadores judeus e não-judeus, não apenas como uma ciência legítima, mas também como uma chave importante para os segredos do cosmos (Langermann, 1996).

Apesar de muitas vezes condenada, afirmava-se que a astrologia tinha origem celestial, tendo sido revelada à humanidade por anjos rebeldes. A maioria dos sábios talmúdicos acreditava no papel decisivo dos corpos celestiais na determinação dos eventos humanos, no mundo sublunar. Em vários pontos do *Talmud*, afirma-se que todo ser humano tem um corpo celestial (*mazzal*), em especial uma estrela-guia da concepção e do nascimento (Shabat, 53b e Bava Kamma 2b): “Not only human beings are influenced by the stars; but there is not a blade of grass that has not its star in the heavens to strike it and say to it: grow!” (Nedarim 39b e Bava Metzia 30b *apud EJ* (1971, v. 3, 789).

5- Um dos livros básicos da religião judaica (sécs. III-IV), que contém a lei oral, a doutrina, a moral e as tradições (Rosenberg, 1992).

6- Gênero da literatura rabínica constituído por uma antologia e uma compilação de homilias.

Outras obras e pensadores também dão legitimidade a esse saber tradicionalmente condenado. Rava (ou Abba ben Joseph bar Hama, *circa* 280-352), por exemplo, afirmava que “A vida, as crianças e a subsistência – estas coisas não dependem do mérito, mas das estrelas” (Mo’ed Katan 28a, cf. *EJ*, 1971, v. 3, 790). O antigo texto *Sefer Yetsirah* (*Livro da Formação*) é um tratado rabínico, escrito entre os séculos II e VI da Era Comum, de autor desconhecido, sobre filosofia cabalística. Nele, é mencionada a divisão do zodíaco em doze constelações, correspondentes aos signos zodiacais, aos doze meses do ano e às doze consoantes simples do hebraico. Os signos eram designados, também, de acordo com certas partes do corpo e as doze constelações representariam as doze tribos judaicas. Contém várias passagens astrológicas que tratam da relação de sete consoantes hebraicas com sete planetas e os sete dias da semana. Podem ser citados também o *Sefer Razi’el ha-Malakh* (*Livro do anjo Raziel*) e o *Zohar* (*Livro do Esplendor*), este último um conjunto de livros de autoria controversa, encontrado pela primeira vez no século XIII, na atual Espanha. É o texto principal da literatura cabalística, composto por várias seções que incluem pequenas afirmações midráshicas, longas homilias e discussões sobre assuntos variados. Mesmo empregando imagens e terminologia astrológica, retira a relevância da astrologia, entendendo as crenças astrológicas como sem importância (*EJ*, 1971, v. 2).

Conforme Marshall (2006), a astrologia esotérica judaica associa cada planeta a uma das dez Sefirot (atributos divinos), cujas relações são representadas na Árvore da Vida. Pode-se encontrar uma descrição detalhada da influência dos planetas e das constelações em obras judaicas como no *Tsedah la Derek* de Menahem ibn Zerah e no *‘Abbi’ah Hidot* de Abraham Hamawi. No entanto, conforme a *EJ* (1971, v. 16, 689), entende-se que

O judeu justo está acima da sina (constelação ou planeta) e não precisa temer nenhum destino ruim. Para legitimar esse ensinamento, o trecho “não se desanime com os signos dos

céus; porque o descrente se enfraquece diante deles” (Jer. x. 2) é geralmente citado, sendo contrário à religião judaica consultar as predições dos astrólogos ou de depender deles.

(*Deuteronômio*, xviii, 11)

A crença de sábios como R. Akiva (ou Akiva ben Joseph, *circa* 17-137) e Mar Samuel (ou Samuel de Nehardea *circa* 177-257), de que os judeus seriam imunes às influências planetárias pode justificar o fato de o zodíaco não ser mencionado no *Talmud* (*EJ*, 1971, v. 16, 1491). Como se pode ver, os sábios não tinham uma opinião consensual e tem-se aqui um complexo problema teológico e religioso que ultrapassa o escopo deste artigo⁷.

4. Manuscritos medievais judaicos sobre astrologia

Segundo Sirat (2002), há pelo menos 40 mil manuscritos medievais escritos em caracteres hebraicos, em línguas como o aramaico, o hebraico, o árabe, o ídiche, e as vernáculos europeias. Muito da produção judaica literária e científica está em língua árabe, porém em caracteres hebraicos. Apesar das perseguições e expulsões contínuas dos países europeus, principalmente a partir do século XIII, os principais tradutores das obras árabes sobre astrologia (e também astronomia) eram judeus, colaborando para o estudo das ciências em geral. Também, em colaboração com cristãos, compilaram numerosas tábuas astronômicas.

Os estudiosos medievais dispunham de teorias e convenções relativamente bem definidas a respeito da tradução de textos eruditos ou científicos. Nos três grupos religiosos discutiam-se os méritos de um estilo de tradução literal *versus* os de uma tradução mais livre. Este intercâmbio cultural exigia um elevado nível de interação social que na prática se consubstanciou em grupos inter-étnicos de tradutores que vertiam textos árabes para o latim (séc. XII) ou para o castelhano (séc. XIII). No século XII, os grupos consistiam em dois homens: frequentemente um judeu,

7- Ver discussão com mais detalhamento em Dan (1986).

que lia o original em árabe e o traduzia em voz alta, palavra por palavra, para a língua vernácula e o seu parceiro que, em seguida, escrevia a tradução de cada palavra em latim.

A seguir, serão apresentados, sem o objetivo de alcançar a exaustividade, três guias astrológicos, suas características gerais e as edições conhecidas. Espera-se que estes exemplos sirvam para ilustrar a complexidade e a riqueza dos mss. astrológicos judaicos da Idade Média para diversas áreas do saber.

4.1. De Magia

O Ms. 282 é composto de 416 fólios cujo original se encontra na Bodleian Library. Suas sete partes tratam de subtemas da astrologia: os corpos celestes, a influência destes sobre os seres humanos, a escolha do momento para a realização de certas ações, etc, de acordo com o trecho inicial do próprio original (fólio 1v, linha 20 até 2r, linha 31).

Conforme o detalhado exame de Duchowny (2007), apesar de a língua ser o português arcaico da primeira metade do século XV, os caracteres utilizados são os hebraicos semicursivos também do século XV. O uso de um alfabeto para representar uma língua diferente é chamado de “aljamia” (Duchowny, 2007). A mesma autora realizou a edição paleográfica dos 84 fólios iniciais do códice outrora inédito, tendo feito a sua transcrição para os caracteres latinos. Ela passa a chamá-lo de *De Magia* devido a uma nota marginal do século XVII do próprio manuscrito. A seção que se inicia no fólio 85 continua inédita e foi redigida por outro punho.

Não há certeza sobre a autoria do *De Magia*: mesmo com a citação do nome de Juan Gil de Burgos como copista em seu colofão⁸, não foram encontrados dados suficientes que comprovassem tal afirmação. De acordo com Sá (1960), o *De Magia* seria uma tradução de uma cópia do *Lybro*

8- “aqui se acaba o seteno libro de magica que conpos joan gil de burgos lobado seja dio amen tam veniſlam tehilá la’el olam”. O trecho final, em hebraico, quer dizer: “feito e completo louvado seja o dono do universo” (cf. Duchowny 35). As transcrições aqui apresentadas serão simplificadas, para facilitar a legibilidade.

de Magyka, este último possivelmente em catalão, do qual se desconhece o paradeiro. Para Silva (1924: 47), não pode restar dúvida, pelo que se tem exposto, que o “grande livro de astronomia”, tantas vezes citado pelo rei D. Joan I, era o *De Magia* e foi escrito por João Gil de Castiello, fiel da escrivania do rei de Aragão, no meado do século XIV. Esta não é a opinião de González Llubera (269): “Juan Gil’s participation does not appear to have gone beyond the exercise of his professional skill as a copyist”, concluindo que, o *De Magia* “(a) is not the a[s]trotological compilation commissioned by Peter the Ceremonius, but does represent the Catalan one translated by Master Alfonso in 1351-2; and (b) that its attribution to Juan Gil probably arose from the mention of the latter in the colophon of the codex copied by him”.

Segundo Hilty (1982: 262), em relação ao *De Magia*, “da obra atribuída a João Gil não existe tradução latina e dos pouquíssimos manuscritos conservados deve deduzir-se que a obra estava pouco divulgada.” Entende-se aqui como “manuscritos conservados” o Ms. 282 da Bodleian Library e sua tradução em castelhano do século XV, o Ms. 5-2-32, cuja terceira parte se encontra na Biblioteca Colombina⁹.

Se o *De Magia* é uma tradução que tem como texto de origem um texto em catalão em caracteres latinos, o tradutor só poderia ser pelo menos bilingue, que dominava tanto o hebraico quanto o português. No entanto, a tradução poderia ter sido feita também por duas pessoas: um traduzia em voz alta do catalão para o português, enquanto o outro, certamente um judeu, copiava em caracteres hebraicos o que ouvia em português (Hilty xxxviii).

Apesar da análise e da edição de Duchowny (2007) e da existência de alguns outros trabalhos, o texto, de inegável valor para a filologia portuguesa e para o melhor entendimento dos sistemas aljamiados, demanda a edição do segundo punho e de estudos de seu conteúdo e língua.

9- Em seu Apêndice, Duchowny (2007) apresenta a transcrição dos três primeiros fôlios do Ms. 5-2-32. Esta terceira parte refere-se a uma seção sem paralelo à selecionada para a edição do Ms. 282 e não pôde ser utilizada para comparação. No entanto, após a leitura das três primeiras linhas, pode-se inferir que o Ms. 282 e o Ms. 5-2-32 apresentam o mesmo conteúdo e poderiam ser cópias de um mesmo manuscrito.

4.2. El libro conplido en los iudizios de las estrellas

El libro conplido en los iudizios de las estrellas é a tradução do tratado enciclopédico de astrologia elaborado na primeira metade do século XI pelo astrólogo árabe Abenragel (ou Ibn Abi-l-Riyal). Esta tradução, datada de 1254, foi feita por Yehuda b. Moseh ha-Kohen e outros tradutores do escritório afonsino de traduções, a mando do rei Afonso X (Ordóñez de Santiago, 2006; Vicente García, 2002). A cópia da tradução em castelhano da Biblioteca Nacional de Madrid (*Ms. 3065*), datada do século XIII, foi editada por Gerold Hilty em 1954 (ver Hilty, 1954). É composta de cinco partes apenas, faltando as três últimas, tendo 230 fólios, letra gótica e ornamentação comuns a outros textos afonsinos, conforme descrição de Domínguez Bordona (1931). Em 2005, G. Hilty edita as partes faltantes do *Ms. 3065* (ver Hilty, 2005), baseando-se nos seguintes manuscritos: 253 da Biblioteca de Santa Cruz de Valladolid, *Laud Or. 310* da Bodleian Library, *B 338* do Arquivo Capitular da Santa Igreja da Catedral de Segóvia e o *Barb. Lat. 4363* da Biblioteca Apostólica Vaticana. Há outras cópias do ms., inclusive em latim, o que aponta para sua ampla difusão, principalmente no Renascimento.

Hilty (1982), ao analisar notas interlineares encontradas no *Livro conprido*, fruto de uma correção do texto feita pelo “emendador”, tira algumas conclusões que poderiam colaborar para o melhor entendimento das questões relacionadas à autoria dos mss. Apesar de no prólogo do *Libro conprido* haver referência a apenas um tradutor, Yehuda b. Moshe ha-Cohen, a tradução foi feita por pelo menos dois tradutores, utilizando-se uma técnica comum da época do Rei Afonso, que reunia um tradutor judeu e outro cristão. O judeu, conhecedor do árabe, fazia uma tradução oral do texto, e o co-tradutor cristão a anotava por escrito. Ademais, o co-tradutor teria o papel de discutir o conteúdo do texto com o tradutor judeu, devendo ser versados no assunto da obra traduzida. Em seguida, o trabalho dos tradutores seria controlado e corrigido por um “emendador”, que às vezes discutiria os problemas com os tradutores. A revisão era primeiramente de ordem técnico-astronômica e só em segundo lugar linguístico-estilística.

Dos três textos expostos, o *Libro conplido* é o que recebeu mais estudos e, provavelmente, o que teve maior repercussão na Idade Média. Estando em caracteres latinos, teria, evidentemente, um público muito mais vasto do que os demais guias aljamiados.

4.3. Ms. Laud Or. 310

O *Manuscrito Laud Oriental 310*, da Bodleian Library, em Oxford, é um guia astrológico, aljamiado, composto de 248 fólhos. A língua é incontestavelmente o português do início do século XV. Para Hilty (1954), é um códice de interesse para elucidações referentes ao *Libro conplido* porque seria uma versão em português deste último. Teria sido escrito em 1410-1411, abarcando as partes 4 a 8. Assim, através dele, poderia se conhecer as três últimas partes não conservadas no original. A tradução é feita palavra por palavra e aproveita, em geral, as mesmas raízes, substituindo apenas palavras castelhanas que não existem em português.

Duchowny (2007) apresenta no Apêndice a transcrição paleográfica de oito fólhos (1r e v, 2r, 182v, 240r e v, 241r e v), trazendo informações esclarecedoras. Em 1r (p. 296), a obra se inicia da seguinte forma, fornecendo o nome de seu “compositor” e o seu conteúdo geral:

en nome de deus amen .. aqui começa acuarta partida do libro conprido en o juizos das estrelas oque conpos ali n g rajal outro e aqui conpesa as nacenças e conteen se en esta parte das nacenças acriança e e elee e alcodcode e os juizos das cinc casas primeyra que son des nprimeyra ata aquinta [...]

Em seguida, ao final do fólho 182v (p. 299), tem-se um colofão:

aqui se acaba asetima parteda que e das eleçoes e adeus graças ..tam v^cnišlam š^cvah l^cbor'e 'olam 'al yad yošef bar gedalia franco š^cmerehu šuro yom hamiši arv'aa yamim l^chodeš marheswan š^cnat hamešet 'alafim ume'a v^cšiv'im uštaim šanim layešira brekh

d'yahev hel'a l'avde bar 'amite barukh hašem l'olam 'amen
'amen, barukh noten laya'ef koah ul'en 'onim 'ošma yarbe z'man
'amen 'amen 'amen šela šela šela.

O trecho em hebraico foi traduzido em nota de rodapé (nota 1081, p. 299) da seguinte forma:

Terminado e completado graças ao criador do mundo pela mão de Yosef bar Gedalia Franco, que Deus o guarde. Quinta-feira, dia 4 do mês de marheswan, ano cinco mil cento e setenta e dois da criação. Bendito Deus para sempre amém, amém. Bendito o que dá força ao cansado e ao que não tem energia, vigor. Que seus dias aumentem, amém, amém.

Apresentam-se, aqui, pelo menos três informações relevantes: (i) trata-se da sétima parte do códice em questão; (ii) o ano da finalização da escrita é 1412. “Marhesvan” que dizer, literalmente, “oitavo mês” e equivale ao segundo mês do calendário civil e oitavo mês do ano eclesiástico do calendário judaico; (iii) Yošef bar Gedalia Franco teria “terminado e completado” o manuscrito.

Finalmente, no fólio 241v (p. 303), tem-se outro colofão:

aqui se cunpre o libro cunprido dos en os juizos das estrelas
o que conpos abulrocen ali filho de abn rageal e deus seja lou-
bado e agradecido amen .. tam v'nišlam š'vah l'bor' e 'olam 'al
yad yošef bar gedalia franco š'merehu šuro yom šiši š'ne
yamim miroš hodeš 'elul š'nat šiv'im ve'ehat l'prat, brek
d'yahev hel'a l'avde bar 'amite 'amen 'amen.

A autora traduz o trecho em hebraico (nota de rodapé 1127, p. 303) como: “Terminado e completado graças ao Criador do mundo pela mão de Yosef bar Gedalia Franco, que Deus o guarde. Sexta-feira, dia dois do mês de elul

(agosto) ano cinco mil cento e setenta e um (1411); Bendito o que dá força a seu servo, o filho da verdade, amém, amém.” Assim, de acordo com este segundo colofão, o ms. teria sido finalizado em agosto de 1411.

Hilty (1982) afirma que o *Ms. 310* seria uma versão portuguesa que derivaria da versão castelhana por ele editada. Esta tradução teria sido feita em 1411 e o tradutor “tinha diante de si uma versão espanhola do *Livro conplido* escrita em caracteres latinos, que traduziu para o português diretamente e por escrito” (Hilty 249)¹⁰.

Gedalyah era um nome conhecido e respeitado entre os judeus ibéricos. Maimônides tinha um sobrinho chamado Gedaliah ben R. Joseph ben Don David ben Joseph Jachia, famoso jurista, historiador, filósofo e predicador entre as comunidades judaicas ibéricas. Há também R. Gedaliah ben Jacia, originado de Lisboa, famoso jurista e médico, que viveu em Constantinopla no século XV (Levi, 1995).

G. Hilty (2005) já transcreveu a sétima parte do *Ms. 310* (fólios 134r a 182v), mas há necessidade de uma edição completa o mais breve possível: esta abriria novas janelas que permitiriam o melhor entendimento da filologia portuguesa. Sua edição também complementaria o que já se sabe sobre o *Libro conplido*.

10- Levi (p. 137 e nota 101) erra ao afirmar que o *De magia* e o *Ms. 310* seriam versões portuguesas do *Libro conplido*. O *Ms. 310* foi analisado e, efetivamente, a semelhança entre ele e o *Ms. 282* sob os aspectos paleográficos e codicológicos é muito impressionante. Também o primeiro punho do *De Magia*, até o fólio 84v, se não for o mesmo punho do *Ms. 310*, é muito semelhante a ele. No entanto, pensa-se que os copistas não são os mesmos. Esta opinião foi corroborada em mensagem de correio-eletrónico pessoal à autora por César Cambraia e Edna Engler em 5 e 10 de dezembro do ano de 2006 (*apud* Duchowny, 2007). Sá (579) supõe que o copista do *De Magia* seria o mesmo do *Ms. 310*. Se assim for, apenas o primeiro copista do *De Magia* o seria (até o fólio 84v); o segundo punho pertence inquestionavelmente a outro, a partir de observação direta.

5. Conclusão

Os trabalhos originais sobre astrologia escritos por judeus, mesmo que poucos, foram de grande importância para a Europa escolástica e para o início da Renascença. Estas obras forneceram uma ligação entre as traduções árabes, comentários e compilações de muitos textos importantes, principalmente através de traduções e comentários em línguas vernáculas ou em hebraico, em caracteres latinos ou hebraicos. O resultado da troca de ideias, em geral, incluindo as astrológicas, entre judeus, cristãos e árabes favoreceu o desenvolvimento da ciência ocidental e o estímulo ao desenvolvimento das línguas vernáculas europeias como veículos de criação e divulgação científica, em detrimento do latim.

O conhecimento da astrologia medieval judaica ainda é limitado a uma parte muito pequena de vários escritos sobre o assunto. Muito material continua ainda inédito e mesmo o que já foi descoberto — incluindo o aqui apresentado — precisa ser melhor estudado.

6. Bibliografia

- ALBUQUERQUE, Luís de, dir. *Dicionário de história dos descobrimentos portugueses*. Lisboa: Caminho, 1994.
- CARVALHO, Rómulo de. *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- COSTA, Ricardo da. “Olhando para as estrelas, a fronteira imaginária final – Astronomia e Astrologia na Idade Média e a visão medieval do Cosmo.” *Dimensões 14* (2002): 481-501.
- DAN, Joseph. *Jewish mysticism and Jewish ethics*. Seattle: University of Washington Press, 1986.
- DOMÍNGUEZ BORDONA, Jesús. “El «Libro de los juicios de las estrellas» traducido para Alfonso el Sabio.” *Revista de la Biblioteca, Archivo y Museo 8* (1931): 171-76.
- DUCHOWNY, Aléxia. *De magia* (Ms. Laud Or. 282, Bodleian Library): edição e estudo. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. [Tese de doutoramento orientada por Maria Antonieta Cohen].
- EDSON, Evelyn, e SAVAGE-SMITH, Emilie. *Medieval views of the cosmos*. Oxford: Bodleian Library, 2004.
- Encyclopaedia Judaica*. Jerusalem: Keter, 1971. Volumes 2, 3 e 16.
- GONZÁLEZ LLUBERA, Ignacio. “Two old Portuguese astrological texts in Hebrew characters.” *Romance philology 3* (1952): 267-72.
- HILTY, Gerold, ed. *El libro conplido de los iudizios de las estrellas*. Madrid: Real Academia Española, 1954.
- HILTY, Gerold. “A versão portuguesa do «Livro cunprido»”. *Biblos LVIII* (1982): 207-267.
- HILTY, Gerold, ed. *El libro conplido en los iudizios de las estrellas, partes 6 a 8: traducción hecha en la corte de Alfonso el Sabio*. Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo, 2005.
- HUTIN, Serge. *História da astrologia*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- KIECKHEFER, Richard. *Magic in the Middle Ages*. Cambridge: CUP, 1995.

- LANGERMANN, Tzvi. “A ciência judaica na Ibéria medieval”. *Ibéria judaica: roteiros da memória*. Coord. Novinsky, Anita e Kuperman, Diana. Rio de Janeiro/ São Paulo: Expressão e Cultura/ Edusp, 1996. 101-113.
- LEVI, Joseph. “Afonso X, o Sábio, as ciências ‘islâmicas’, o papel de Afonso X na difusão dessas ciências e o «Liuro conplido en o[s] juizos das estrelas»”. *Torre de Papel* 5 (1995): 119-191.
- MARSHALL, Peter. *A astrologia no mundo*. Rio de Janeiro: Nova Era, 2006.
- PAGE, Sophie. *Astrology in medieval manuscripts*. Toronto: University of Toronto Press, 2002.
- ORDÓÑEZ DE SANTIAGO, Carmen. *El pronóstico en Astrología: edición crítica y comentario astrológico de la parte VI del «Libro Conplido en los iudizios de las estrellas, de Abenragel»*. [Tese de doutoramento orientada por Aurelio Pérez Jiménez]. Madrid: Universidad Complutense, 2006. *Universia. Biblioteca.net*. 15 de Abril de 2011: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/38996650.html.
- ROMANO, David. “The Jews contribution to Medicine, Science and General learning.” *The Sephardi Legacy*. Ed. Beinhart, Haim. Vol. 1. Jerusalem: Magness, 1992. 240-260.
- ROSENBERG, Roy. *Guia conciso do judaísmo*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- SÁ, António. “A próxima edição de três traduções portuguesas inéditas do século XV”. *Boletim Internacional de Bibliografia Luso-brasileira* 1 (1960): 562-585.
- SANTOS, Dulce. “Caminhos cruzados: magia e ciência nos reinos ibéricos (séc. 13)”. *Anais do IV Encontro Internacional de Estudos Medievais da ABREM*. Ed. Leão, Ângela e Bittencourt, Vanda. Belo Horizonte: PUCMG, 2001. 625-631.
- SILVA, Luciano. “O astrólogo João Gil e o «Livro da Montaria»”. *Lusitânia: Revista de Estudos Portugueses* 2 (1924): 41-9.
- SIRAT, Colette. *Hebrew manuscripts of the Middle Ages*. Cambridge: CUP, 2002.
- _____. *A History of Jewish Philosophy in the Middle Ages*. Cambridge: CUP, 1990.

TESTER, Jim. *A History of Western Astrology*. Rochester: Boydell, 1987.

VICENTE GARCÍA, Luís. “La importancia del «Libro conplido en los iudizios de las estrellas» en la astrología medieval”. *Revista de literatura medieval* 14 (2002): 117-34.

NOTA CURRICULAR

A professora Aléxia Teles Duchowny é doutora em Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (Fale/UFMG). Sua tese compõe-se da edição paleográfica e do estudo de um manuscrito, até então inédito, em português arcaico aljamiado. Foi ganhadora dos prêmios de Melhor tese de Estudos Linguísticos da Fale/UFMG e de Melhor tese das áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais e Aplicadas e Linguística, Letras e Artes da UFMG, de 2007. O estudo também recebeu Menção Honrosa do Grande Prêmio de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), instituição vinculada ao Ministério da Educação do Brasil. É mestre em Estudos Linguísticos e licenciada em Letras também pela Fale/UFMG, onde é professora efetiva de Linguística Comparada. Interessa-se pelas áreas de Linguística Comparada, Linguística Histórica, Filologia Românica e Crítica Textual.

Contacto:

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.
Av. Antônio Carlos, 6.627 - Campus Pampulha. 31270-901 Belo Horizonte – MG, Brasil (<http://www.letras.ufmg.br/profs/alexiateles/>; alexiateles@letras.ufmg.br).

Ora, Que História É Eça?

João Felipe Barbosa Borges

Universidade Federal de Viçosa

Resumo

Neste artigo, pretendo discutir o realismo literário e historiográfico, a partir das relações entre a Literatura e a História no romance *A Ilustre Casa de Ramires* (1897), de Eça de Queirós. Defendo a tese de que ao aproximar o narrador do romance e o narrador da História, Eça problematiza questões de verdade e subjetividade, bem como implicações da linguagem nos modos de se pensar e representar a realidade; ou seja, em que medida se pode transpor a realidade pluridimensional do mundo, para a realidade unidimensional que é a escrita? Essa perspectiva de leitura instaura uma virada ideológica no percurso queiroseano, sob a qual seu projeto literário não poderá mais ser lido segundo os ideais cartesianos de razão, verdade e objetividade, pertencentes a um realismo *tout court*, que a historiografia literária insiste em considerar. Tomo, portanto, como ponto de partida para a leitura do romance português, as teorias de Hutcheon (1991), Ricoeur (1994), White (1994) e Duby e Landreau (1989), sobre as relações entre Literatura e História, e as teorias de Reis (1975), Real (2006) e Duarte (2004), sobre a postulação de um “último Eça”, mais eclético e liberado das imposições do Realismo/Naturalismo.

Palavras-chave: Literatura - História - Realismo - Eça de Queirós.

So, What History Is This (Eça)?

Abstract

In this paper, I intend to discuss historiographic and literary realism, from the relationship between Literature and History in Eça de Queirós's novel *A Ilustre Casa de Ramires* (1897). I argue that Eça, when approaching the narrator of the novel and the narrator of history, discusses questions of truth and subjectivity, and also implications of language in the ways of thinking and representing reality. In other words, to what extent can multidimensional reality of the world be bridged into the one-dimensional reality of the writing? This perspective of reading establishes an ideological turn in Eça de Queirós' work, in which his literary project cannot be read according to the Cartesian ideal of reason, truth and objectivity, belonging to a Realism *tout court* as literary historiography insists in considering. This work, therefore, takes as a starting point for the reading of Portuguese novel, the theories of Hutcheon (1991), Ricoeur (1993), White (1994) and Duby & Landreau (1989), about the relationship between Literature and History, and the theories of Reis (1975), Real (2006) and Duarte (2004), about the postulation of a “last Eça”, more eclectic and freed from the dictates of Realism/Naturalism.

Key-words: Literature - History - Realism - Eça de Queirós.

Receção: 30-06-2011 / Admissão: 27-07-2011 / Publicação: 30-10-2011

Borges, João Felipe Barbosa. “Ora, que História É Eça?”. *Agália. Revista de Estudos na Cultura*, nº101, (2010): 57-81.

O homem roga-te, ó Musa, assim como Heródoto outrora rogou, inspiração para esta história que por ora começo. Que não será a de Eça, embora dela se fale, mas a minha própria, pois sobre *A Ilustre Casa de Ramires*, conto, por mais fiel que me queira parecer, uma outra e nova história...

E se assim o é, tomado pela liberdade que o poder da palavra me investe, começo pelo Começo... “No princípio criou Deus os céus e a terra. E a terra era sem forma e vazia; havia trevas sobre a face do abismo. E o Espírito de Deus se movia sobre a face das águas. Então disse Deus: — Ajuntem-se as águas debaixo dos céus num lugar, e apareça a porção seca! E assim foi. Chamou Deus à porção seca Terra; e ao ajuntamento das águas chamou Mar. E viu Deus que era bom. Assim, disse Ele: — Façamos o homem à nossa imagem e semelhança, e que domine sobre a terra e sobre o mar. E criou Deus, então, o português. Só não consegui ver se era bom...”¹.

Provavelmente o leitor, se afeito à beatice ou ao realismo costumeiro que preside o olhar ditosamente científico sobre o que será a teima principal deste artigo: as relações entre Literatura e História — olhar que não deixa de ser beatice também —, já abandonou, findo o último parágrafo, por uma dupla heresia, a leitura que iniciou. A primeira reside na inspiração que, invocada, coloca em xeque a validade deste estudo, que, pelo próprio contexto em que se insere — no âmbito acadêmico —, pretende-se científico; afinal, na nossa ótica (ainda e infelizmente) rankiana de *wie es eigentlich gewesen*², a inspiração e a subjetividade não parecem lograr sucesso diante dos métodos e conceitos da Ciência, pois, ora, qualquer impulso expressivo coloca em risco a objetividade alcançada com a eliminação do sujeito, não é mesmo?! A segunda, mais óbvia, realiza-se no plano da produção e recepção do texto religioso, que, alterando a Sagrada Escritura, peca contra um conhecimento maior: o que vem de Deus.

E, contudo, em ambas, pecado algum consigo ver; ou apenas nesta última, por respeito às crenças de cada um, mas heresia que, no entanto, acredito perdoada. Mas partamos antes da justificativa primeira: é que pa-

1- Referência ao primeiro capítulo do Gênesis, da *Bíblia Sagrada* (1990: 49).

2- As coisas como realmente eram (tradução minha).

ra mim, enquanto sujeito historicamente situado e em função das leituras que trago à tona aqui³, essa eliminação do sujeito em favor da qual advogam as ciências — e ironicamente até as identificadas sob o rótulo de “humanas” — não é senão sinal de uma deflagrada presença da subjetividade; não consigo ver um modo pelo qual se possa falar do estético de modo não estético, sem qualquer proximidade com o objeto. Como seria possível não deixar agir a inspiração? Como objetivar o pensamento que, por natureza, nasce da subjetivação? E, nesse sentido, é mesmo de impressionar que a História, sob seu estatuto científico, continue mesmo considerando uma Musa... Se esquecem as boas aves de que Clio representa também a criatividade? De que a musa, filha de Zeus e Mnemosine, como suas oito irmãs, não é senão fusão entre Ciência e Arte, mito, história e ficção?

A segunda, se acredito perdoada, é porque Portugal sempre fora em todas as suas Histórias com *H* maiúsculo, à exceção talvez de alguns trabalhos do romântico Herculano (e vide aí a ironia), modelos de heróicas robinsonadas (Lourenço, 1992), que embora de um *h* minúsculo, autênticas e confirmadas pela História Oficial; um cantinho onde o mito se mistura à oficialidade de modo tal, que um olhar atento faria duvidar se o *Crusoé* de Defoe não fora de fato (e fado) português — haja vista a conhecida Batalha de Ourique, celebrada nos *Lusíadas* e também na *Crónica dos Godos* (1139), a qual se em princípio, pelo gênero em que se enquadra, deveria narrar e dispor em ordem cronológica os fatos históricos, tal qual Camões, ao fato histórico sobrepõe o mitológico: não é tanto a guerra que narra, mas a aparição e a provençal ajuda de Cristo na luta do isolado rei D. Afonso Henriques contra o exército de mouros infiéis -. Mas, ora, lembremos que estes são apenas exemplos, e a História, ininterrupta, no mais tardar dizer diabólico: “Meu nome é legião”, lá reservara espaço à luta dos Afonsos, Sebastões, Mestres de Avis e toda a heróica portuguesa, ratificada pelo documento, pelas testemunhas — Virgem Mãe! —, garantida do seu ser nacional e da mão de Deus.

3- A saber, como já mencionado no resumo, Huctheon (1991), Ricoeur (1994), White (1994), Duby e Landreau (1989), entre outros.

Para além da ficção da Verdade, o que tais exemplos descortinam não é uma estrutura histórica que organiza o universo literário, mas uma estrutura literária e ficcional que não só organiza, como é produto direto e propulsor da História, produzida, no caso português, sem qualquer expediente retórico, como fruto do injustificável e, contudo, crível: incongruência só explicável pela predileção – que leva a crer Páris, português — de uma tradição intelectual muito mais afeita aos amores de Afrodite que ao raciocínio lógico e à astúcia de Palas Atena. Nesse ponto, talvez não seja mera coincidência — mas quem sabe mesmo providência... —, que a lusa literatura nasça sob a égide daquelas cantigas de amor e de amigo tão carentes, tão passionais diante do *para todo sempre* inacessível; inacessibilidade que, no entanto, a estes eternos trovadores, só poucas vezes emergiu como consciência de subalternidade. Nem mesmo no nosso Eça, que foi não primeiro (vide certo Garret e certo Herculano), mas quem de maneira mais incisiva a evidenciou, a crítica deixará de apontar o romantismo que na vida literária o inicia. Mas, lembremos: o imbecil é mais imbecil ainda quando não se sabe imbecil... Assim será que mesmo em sua fase romântica, não deixará de identificar aquilo que Portugal, por Lisboa, criou: “Atenas produziu a escultura, Roma fez o direito, Paris inventou a revolução, a Alemanha achou o misticismo. Lisboa que criou? O Fado” (Queirós, 2000b: 190).

O Fado estará aqui não só a revelar o gosto pela melodia angustiante e dolorosa, deflagradora da natureza eminentemente romântica portuguesa; significa também destino, fardo, providência, e, etimologicamente, vem da mesma palavra que dá origem a fada. Nesse sentido, misturando ambas as concepções, fado será o peso de um destino providencial marcado pela ascensão dos contos de fada, será o sinal e a prova de uma afeição intelectual muito mais cara à amabilidade da palavra que à sua (apenas desejada, acredito) exatidão. Ora, mas será esse mesmo romantismo que Eça, pelo fado, já identificara como constituinte identitário da nação, uma faca de dois gumes, como o veremos, aliás, com a nossa *Ilustre Casa de Ramires* (1897): pois se primeiramente, no *Primo Bazílio* (1878) e n’*O Crime do Padre Amaro*⁴ (1876), será objeto de

4- A partir de sua segunda versão, uma vez que a primeira, publicada em 1875, é considerada pela crítica ainda fruto da criação de um Eça romântico.

fuga, por corromper o novo propósito do romance, que “ao invés de imaginar”, tinha apenas de “observar”, e “por processos tão exatos como o da própria fisiologia” (ver excerto do artigo *Idealismo e Realismo*⁵); com a *Ilustre Casa, Eça*, mais maduro literariamente, ciente da improdutividade de sua fuga, começará a duvidar da viabilidade estética daquele seu (desejo de) positivismo ferrenho que, pelo artigo — notamos —, outrora presidira o seu olhar.

Mesmo antes, aliás, em carta enviada à *Revue Universelle Internationale* no ano de 1884, Eça argumentará, a respeito d’*O Mandarim* (1880), que “cette oeuvre appartient au rêve et non à la réalité, qu’elle est inventée et non observée, elle caractérise fidèlement la tendance la plus naturelle, la plus spontanée de l’esprit portugais” (Queirós, 1907), concepção esta ainda reiterada, posteriormente, no largamente citado subtítulo d’*A Relíquia* (1887): “Sobre a nudez forte da verdade — o manto diáfano da fantasia”, e nas palavras finais de Ega (Eça?) no romance *Os Maias* (1888): “E que somos nós? — exclamou Ega. — Que temos nós sido desde o colégio, desde o exame de latim? Românticos, isto é, indivíduos inferiores que se governam na vida pelo sentimento e não pela razão...” (Queirós, 2000a: 493). Para além da contradição demasiado evidente entre estes excertos e o anterior, de seu artigo *Idealismo e Realismo*, fica clara, tão logo, não só a mudança de perspectiva do narrador, enquanto sujeito discursivo, mas das concepções do próprio autor, enquanto sujeito físico, pensador da literatura⁶.

5- “Outrora uma novela romântica, em lugar de estudar o homem, inventava-o. Hoje o romance estuda-o na sua realidade social. Outrora, no drama, no romance, concebia-se o jogo das paixões a priori; hoje, analisa-se a posteriori, por processos tão exatos como o da própria fisiologia. Desde que se descobriu que a lei que rege os corpos brutos é a mesma que rege os seres vivos, que a constituição intrínseca duma pedra obedeceu às mesmas leis que a constituição do espírito de uma donzela, que a lei rege os movimentos dos mundos não difere da lei que rege as paixões humanas, que há no mundo uma fenomenalidade única, o romance, em lugar de imaginar, tem simplesmente de observar. A Arte tornou-se o estudo dos fenômenos vivos e não a idealização das imaginações inatas” (Queirós, 1965: 168).

6- Essa crise da perspectiva positivista nos pode ser ainda confirmada pelo próprio contexto da sociedade dos fins do século XIX, marcada por um príncipeiro Decadentismo-Simbolismo; pela assunção do Impressionismo na pintura; pela contestação às teses deterministas na filosofia; e uma série de outros fatores que, aliados à crítica de Machado de Assis, ques-

O que se percebe nesta *Ilustre Casa* é um Eça que vê, mesmo nos objetivos inteiramente realistas de sua geração, a dúvida dessa inteireza, já que o propósito de desromantização positivista não fora capaz o bastante para levar à rejeição do “não realista” na descrição daquilo que uma vez aconteceu. E o fato é que embora essa virada ideológica tenha sido já evidenciada algumas vezes pela crítica literária, encontra-se relativamente abafada por uma concepção (ainda) unificada de um Eça objetivo, racionalista e assaz nas suas “descrições” de Portugal, preso a um compromisso realista de reajustar o país à sua verdadeira imagem.

Ora, já há mais de meio século, em 1954, na primeira edição de *Lengua y estilo de Eça de Queirós*, Guerra da Cal (1981) já deixava entrever, ao analisar o modo como se expande, na obra de Eça, o trabalho de experimentação sobre a língua e seu uso, a transição de um estilo desejosamente onisciente e objetivo (através da utilização de referências históricas, de focalizações externas, descrições pormenorizadas e físicas, etc) a um estilo cada vez mais liberto das imposições do Realismo/Naturalismo (valorizador das focalizações internas, do discurso indireto livre e, consequentemente, da subjetividade). Tese esta coincidente com a de Carlos Reis (1975), que, na esteira de Da Cal, conceberá a produção literária do escritor português dividida em três fases: um Eça romântico — o das *Prosas Bárbaras* (1866-1867) e da primeira versão d’*O Crime do Padre Amaro* (1875) —, um Eça atraído pelos valores do Realismo/Naturalismo — na segunda e terceira versões d’*O Crime do Padre Amaro* (1876 e 1880) e n’*O Primo Bazílio* (1878) —, e finalmente um Eça eclético, aberto a várias tendências estéticas — com *O Mandarim* (1880), *A Relíquia* (1887), *Os Maias* (1888), *A Correspondência de Fradique Mendes* (1888), *A Ilustre Casa de Ramires* (1897), e *A Cidade e as Serras* (1899).

E mesmo as reflexões mais atuais de Real (2006), Piedade (2003), Duarte (2004) e Loureiro (2009) seguirão a mesma linha, não só na identificação/pressuposição de etapas da produção literária queiroseana, co-

tionam o grau de realismo de personagens tão sem vontade e decadentes, e de tão fatalista o destino, como fora o caso de Luísa e Amélia do *Primo Bazílio* e d’*O Crime do Padre Amaro*.

mo na negação de que este último Eça possa se filiar a características essencialistas, pendam elas ao lado patriótico-religioso-nacional, ou ao lado revolucionário-militante. É o que Piedade (2003: 126) chamará de “coexistência e conciliação de opostos” na obra do escritor.

O que, em geral, a leitura de todos estes autores sugere vai além de uma polifonia lingüística (no nível das falas das personagens) e estilística do escritor, pois eles sustentam uma virada ideológica no percurso narrativo queiroseano que, além de recuperar uma atitude de valorização da imaginação, parece criar uma nova visão sobre a História, tão mais devota ao olhar atual que ao de seus contemporâneos (e desconcertante à historiografia literária), segundo a qual não vai recuperar, a priori, os acontecimentos da realidade “por processos tão exatos como o da fisiologia”, mas, à semelhança de nossas mais recentes metaficcões historiográficas — se quisermos tomar aqui o termo cunhado por Linda Hutcheon (1991) em sua *Poética do Pós-modernismo* —, propor novas perspectivas, novos olhares para as múltiplas tonalidades — porque, como a Literatura, trata-se de narrativa e não de reconstituição — com que se pode escrever a História.

Na verdade, *A Ilustre Casa de Ramires* aborda exatamente essa questão da relação entre a escrita literária e a histórica (e, por ventura, a verdade em que ambas, positivistas que eram, insistiam reafirmar), algo que, já no parágrafo de abertura do livro, o narrador anunciará:

Desde as quatro horas da tarde, no calor e silêncio do domingo de Junho [...] Gonçalo Mendes Ramires [...] trabalhava numa novela histórica, *A Torre de D. Ramires*, destinada ao primeiro número dos *Anais de Literatura e de História*, revista nova, fundada por José Lúcio Castanheiro, seu antigo camarada em Coimbra, nos tempos do Cenáculo Patriótico, em casa das Severinas.

(Queirós, 2002: 11)

Neste caso, pela própria fundação da revista, cujo título alude às relações entre História e Literatura, a distinção entre o historiador e o escritor, su-

tilmente, já começa por se diluir, na medida em que História e Ficção ocuparão, no escopo narrativo da revista, um mesmo lugar. E esta, digamos, interseção entrevista nos *Anais* é apenas reflexo de uma interseção que é princípio estruturante do próprio romance, uma vez que a tematização da escrita de Gonçalo fará com que, se antes tema, a fusão de diferentes modelos de tempo e história seja seu princípio formador.

Esta fusão se dá como resultado de uma dupla emergência no plano narrativo do romance. Num primeiro plano, se contará a história e o tempo de um Gonçalo Ramires personagem, a cuja narração se faz em terceira pessoa, por um narrador onisciente, mas de uma onisciência diferente (como se verá), embora ainda assim deflagradora de toda a decadência na qual mergulhava Portugal, tão mais próximo a suas colônias que de fato ao europeu. Num segundo plano, se contará a história de Gonçalo enquanto escritor de sua novela, que resgata um tempo de heróicos portugueses, no século XII, quando um de seus bravios avós, Trutesindo Ramires, assiste à morte do filho pelas mãos do rival Lopo de Baião, e se entrega a uma vingança que findará com o rival sob um charco, chupado por sanguessugas até a morte.

Dessa forma, a fusão desses dois planos narrativos no romance trará à tona, pelo contraste, a consciência portuguesa de sua pequenez: se no passado, “em cada lance forte da História de Portugal, sempre um Ramires avultou grandiosamente pelo heroísmo, pela lealdade, pelo nobre espírito” (Queirós, 2002: 12); no presente, avulta, pela figura de Gonçalo, um Ramires covarde e volúvel, a cujo heroísmo, lealdade e nobreza de espírito refletem-se apenas como invenção; mas um Gonçalo bacharel, ora essa, e, contudo, “formado com um R no terceiro ano” (Queirós, 2002: 13). Para além da decadência da ilustre casa – que é apenas metáfora de um Portugal, à semelhança de Gonçalo, incapaz de transferir para o presente glórias que estão fadadas à recordação –, o que a profusão destes dois planos implica não se restringe tão somente ao questionamento, de viés realista, do *termos sido*, mas também do *sou*, na medida em que tal profusão pode ser encarada como uma alegorização do tempo real, in-

transponível para o tempo narrativo – e não estaria aqui, pergunto eu, retornando Eça à valorização do caráter inefável da representação, tão caro às poéticas de estofamento romântico?

De qualquer modo, a escrita queiroseana não parece ser aqui o modelo de todo processo do real... ou ainda, a única realidade *tout court*(!), mas, ao contrário, a perseguição incessante das coisas, que não são as coisas afinal. Assim, se a História emerge – e duplamente – na superfície do romance, não é sob o preceito mais cientificista que cientificista, de desromantizar (ou objetivar) uma História que via “mesmo no desembargador, o que comeu numa ceia de Natal dois leitões! [...], uma pujança heróica que prova a raça, a raça mais forte do que promete a força humana, como diz Camões” (Queirós, 2002: 19). Não! Pois para *robinsonar* (ou subjetivar) a palavra, basta dar-lhe forma. E talvez seja justamente esta consciência que autorize aquele mesmo narrador que percebemos tão onisciente, com tanto detalhe e minúcia na apresentação do nosso Gonçalo Ramires, a cometer o *pecado* da subjetivação, como o vemos na descrição do tal José Lúcio Castanheiro, fundador dos *Anais de Literatura e História*: “*Mais defecado, mais macilento, com uns óculos mais largos e mais tenebrosos, o Castanheiro ardia todo na chama de sua Idéia: ‘a ressurreição do sentimento português’*” (Queirós, 2002: 18; grifo meu).

Por aqui se verifica facilmente, pela falta de objetividade e, consequentemente, de rigor científico, a pouca afeição deste narrador a uma onisciência tipicamente realista. Não parece querer buscar em nenhum momento a explicação dos fatos como dados a serem explicitados de maneira objetiva, e tampouco parece se preocupar com a interferência de uma subjetividade ou com a imparcialidade do discurso. Menos ainda busca apagar a sua voz do texto; pelo contrário, não deixa de marcar-se conscientemente como sujeito da enunciação (vide sua criticidade em relação a Castanheiro). O escritor, como narrador de fatos objetivos, desaparece consideravelmente aqui. Quase tudo o que é dito aparece como reflexo de uma parcialidade carregada de descrições altamente valorativas que parecem abolir a distância entre narrador e objeto narrado.

Isso se reflete também na própria mudança de posição deste narrador: se outrora, como n’*O Primo Basílio*, privilegiou as (ingênuas) focalizações externas, tão resignadas à mera referenciação de eventos e personagens só pretensamente verídicos; com *A Ilustre Casa*, será a focalização interna das personagens que será privilegiada. A focalização externa só interessará ao narrador na medida em que sublinhar uma característica interior, ou ajudar a compor uma imagem que será louvada ou rechaçada por ele através de suas descrições, tornadas, como vimos com Castanheiro, abertamente políticas. Tenhamos em conta, a despeito desta focalização interna, o episódio em que Gonçalo, conversando com sua prima sobre uma das histórias de seus antepassados, é questionado por ela se não se envergonhava de saber da referida história por um Fado (e mais uma vez o Fado!), ao passo que o narrador o justificará:

– Pois esta história sei eu, prima Maria! Sei agora pelo Fado dos Ramires, o fado do Videirinha...

D. Maria Mendonça levantou as compridas mãos aos céus, revoltada com aquela indiferença pelas tradições heróicas da Casa. Conhecer somente aos seus anais, desde que eles andavam repicados num fado! ...

O primo Gonçalo não se envergonhava?

– Mas por quê, prima, por quê?

O fado de Videirinha era fundado em documentos autênticos que o Padre Soeiro estudou. Todo o recheio histórico foi fornecido pelo Padre Soeiro. O Videirinha só pôs as rimas.

– Além disso, antigamente, prima, a história era perpetuada em verso e cantada ao som da lira...

(Queirós, 2002: 178)

Não nos detenhemos, por enquanto, no questionamento das relações entre História e Arte que o conteúdo da conversa enseja, mas tão só ao ponto de vista técnico-narrativo que o narrador adotará. Notemos que a

focalização interna a que me referi acima agirá em dois momentos no excerto: num primeiro momento, sobre D. Maria Mendonça, cujo gesto de elevar “as compridas mãos aos céus” é apenas recurso para exteriorização de seu pensamento interior: “Conhecer somente seus anais, desde que eles andavam repicados num fado!... O primo Gonçalo não se envergonhava?”, que provavelmente fora exteriorizado, já que Gonçalo lhe questiona o motivo da vergonha; num segundo momento, agirá sobre ele mesmo, cuja justificativa para acreditar no fado não é introduzida por ele, mas pelo próprio narrador. E, então, lhes pergunto: quem fala aqui? Decerto, o tempo verbal sugere que é a voz do narrador, mas a opinião que ele expressa não advém do pensamento e das crenças de suas personagens?

Certamente, a focalização interna, embora seja responsável pela emergência da subjetividade no discurso, não impede que o modo pelo qual ela é trazida à tona se realize objetivamente (vide os monólogos interiores de autores contemporâneos a Eça). Mas no caso desta *Ilustre Casa*, a focalização revela mais que a aproximação, a confusão não é só entre a fala do narrador e a fala da personagem, mas também entre posições ideológicas que parecem ambos compartilhar. E isso de fato está muito longe do cânone realista/naturalista, para quem o narrador está sempre num plano superior e distanciado de análise. Ademais, esta focalização vem acompanhada do enfraquecimento das teses deterministas, o que se pode verificar na contraposição de personagens como Pedro da Maia, d’Os *Maias*, por exemplo, e Gonçalo Ramires: notem quantas páginas são gastas para falar da educação romântica e religiosa que Pedro recebera, tudo para provar a determinância desta educação na sua fraca personalidade e no seu trágico destino. E quantas páginas, pergunto, o narrador gastará para falar da educação de Gonçalo? Poucas linhas.

O que quero com isto dizer não é que o narrador se coloque “como quem duvida, interroga e procura a verdade acerca de suas personagens como se esta não lhe fosse mais bem conhecida que as próprias personagens ao leitor” (Auerbach, 2004: 482), pelo menos não nesse narrador onisciente. Definitivamente, ele não está no mesmo plano do leitor. Mas

se a sua posição é revelada e por vezes se imiscui, como pudemos notar, com a de sua personagem, significa que tudo é uma questão de posição diante da realidade do mundo que representa. Não é que a verdade de suas personagens não lhe seja mais bem conhecida que ao leitor, mas que a verdade poderia muito bem ser outra. Chegamos, assim, à mesma substância da crítica que se faz no romance não só à Literatura, mas também à História. Afinal, se a Literatura foi outrora pensada por Eça como Ciência, e se, em um segundo plano, é das relações com a História que *A Ilustre Casa* trata, por que a reflexão da posição do narrador na Literatura não seria também transferida para o narrador da História, uma vez que uma e outra partilhavam do objetivo comum de analisar positivamente, *a posteriori*, a realidade?

Ora, a hostilidade do historiador oitocentista em relação à Arte — e à Literatura, em especial — residia, em grande parte, na crença de que o estudo ideal da História seria aquele que, pela explicação dos fatos como dados a serem explicitados de maneira objetiva, não deixasse interferir a natureza inventiva da arte literária. Para esses historiadores, a melhor explicação seria aquela que descrevesse o mais imparcialmente possível um fato, determinado antes por leis gerais, que pela habilidade criativa do historiador. Contudo, o que a historiografia de hoje reconhece⁷ é que embora essa concepção se aplicasse aparentemente bem às ciências da natureza, é totalmente inadequada às ciências históricas. Isso porque o estudo das realidades históricas não se conjuga em um espaço de dimensões exatas e dedutíveis, mas em um espaço onde cruzam realidades sociais, humanas e culturais. Portanto, qualquer idéia de que o estudo da História é o estudo de uma entidade estável e bem definida, tal como as leis matemáticas, é uma ilusão. Isso significa que, como um estatuto discursivo, a História é menos uma afirmação que uma indagação sobre a verdade dos fatos humanos. Na descrição

7- Ver, a exemplo, Bann (1994), Duby e Lardreau (1989), Le Goff (2003), Ricoeur (1994) e White (1994).

de um determinado fato, o historiador é antes o sujeito de sua enunciação que o observador de dados.

Nesse sentido, não há possibilidade de se fazer uma observação desinteressada, pois, ao interpretar qualquer coisa que seja, interpretamos à luz de nossos próprios interesses, desprezando e/ou ressaltando pontos que julgamos desnecessários ou relevantes. Como endossa Paul Ricoeur (1994), em *Tempo e Narrativa*, todas as nossas afirmações, descritivas ou não, se fazem dentro de uma rede freqüentemente invisível de categorias de valores, ou, em outras palavras, toda e qualquer ação verbal, mesmo aquelas que se propõem a realizar-se imparcialmente, são marcadas por juízos de valor. O historiador, como escritor que é, não trabalha com sua documentação e suas fontes num modo unilateral e distanciado de análise. Fontes e documentos não transferem o conhecimento do passado ao presente; trata-se antes de uma dupla articulação, na qual o olhar do historiador é o crivo pelo qual se dá a interação entre o que pensa e o que seus documentos lhe dizem, expressando uma subjetividade inerente ao uso da linguagem. Dessa forma, os fatos históricos, primeiramente enxergados como simples dados, no momento em que são relidos pelo historiador, são também reescritos. E é nesse processo de reescritura que a História, como a Literatura, passa a exibir uma configuração de valores, revelando a possibilidade de ser vista sob diferentes aspectos, e tornando compreensível que “os fatos não falam por si mesmos, mas que o historiador fala por eles, fala em nome deles, e molda os fragmentos do passado num todo cuja integridade é — na sua representação — puramente discursiva” (White, 1994: 141).

Assim, antes mesmo que a Ciência reconhecesse que “o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala” (Benveniste, 1989: 84), Eça já entrevia, com a *Ilustre Casa de Ramires*, a inviabilidade do “objetivo” diante da linguagem, que a partir do momento em que colocada em uso, é colocada igualmente a serviço das ideologias, dos valores, dos interesses e das posições políticas daqueles que a usam. E por isso mesmo, não se disporá, como no seu *Primo Basílio*, à revelação d’A Verdade; mas de uma verdade, marcada pela componente subjetiva

que lhe é característica. A este respeito, sintomático será o episódio em que Gonçalo Ramires depara-se com José Casco, um homem a quem deixara — e dera a palavra — arrendar-lhe as terras, e que, contudo, proposta de maior quantia fizera com que o fidalgo faltasse com sua palavra e sua honra, provocando em José Casco uma ira, no mínimo, justificada. O narrador nos dirá:

Então de repente o Casco cresceu todo, no solitário caminho, negro e alto como um pinheiro, num furor que lhe esbugalhara os olhos esbraseados, quase sangrentos:

[...] — Fuja, Fidalgo, que me perco!... Fuja que o mato e me perco! Gonçalo Mendes Ramires correu à cancela entalada nos velhos umbrais de granito, pulou por sobre as tábuas mal pregadas, enfiou pela latada que orla o muro, numa carreira furiosa de lebre acossada! Ao fim da vinha, junto aos milheirais, uma figueira brava, densa em folha, alastrava dentro dum espigueiro de granito destelhado e desusado. Nesse esconderijo, se alapou o Fidalgo da Torre, tremendo, arquejando.

(Queirós, 2002: 106.)

Contudo, passado já o ocorrido, e entrando no terreno da memória o fato, será o mesmo Gonçalo a conduzir a narrativa por caminhos outros ao transmitir o acontecido a outrem:

O Casco! O José Casco dos Bravais, bêbedo, rompendo para ele, sem o conhecer, com uma foice enorme, a berrar: ‘Morra que é marrão!...’ E ele na estrada, diante do bruto, de bengalina! Mas atira um salto, a foçada resvala sobre um tronco de pinheiro... Então arremete desabaladamente, brandindo a bengala, gritando pelo Ricardo e pelo Manuel, como se ambos o escoltassem, e ataranta o Casco, que recua, se some pe-

7- Ver, a exemplo, Bann (1994), Duby e Lardreau (1989), Le Goff (2003), Ricoeur (1994) e White (1994).

la azinhaga, a cambalear, a grunhir...

— Hem, que te parece, Bento? Se não é a minha audácia, o homem positivamente me ferra um tiro de espingarda! [...]

— Mas o Sr. Dr. disse que era uma foice!

Gonçalo bateu o pé impaciente:

— Correu para mim com uma foice. Mas vinha atrás do carro... E no carro trazia uma espingarda.

(Queirós, 2002: 108)

O que subsiste de fundamental nos excertos acima é a transmissão do fato que, tornado história e passado a outrem, privilegia o caráter seletivo da memória, mas não sejam eufêmicos: “seletivo de acordo com uma certa interpretação [e muito peculiar a Gonçalo...] daquilo que se recorda, com o investimento ideológico inerente a esse processo interpretativo” (Reis, 1986: 95). Gonçalo tem tempo para reelaborar o que foi vivido de acordo com suas percepções individuais e com aquilo que mais lhe convier. Nesse sentido, para além do disfarce de sua covardia em coragem, o que a atitude da personagem faz é reiterar que “só existem verdades no plural, e jamais uma só Verdade; e raramente existe a falsidade *per se*, apenas as verdades alheias” (Hutcheon, 1991: 146). É essa a consciência que de certa forma ficará implícita em todas as aventuras da personagem recontadas a terceiros, e todas identificarão sua capacidade de não só introduzir na natureza documental do fato, o inventado, mas também de atribuir ao inventado uma natureza documental que lhe garanta solidez, como sua explicação do aparecimento repentino da espingarda, questionado por seu funcionário, no caso de José Casco, nos pode confirmar.

Ora, mas em todo caso, a história não é aqui ainda História... E o que *A Ilustre Casa* revela é que, assim como os contadores de histórias podem modificar, silenciar ou mesmo eliminar certos acontecimentos do passado, os da História podem fazer o mesmo, como, aliás, o assunto de que tratara o excerto da conversa de Gonçalo e sua prima Maria, outrora deixado em suspenso, já fazia sugerir. É na afirmação de Gonçalo à prima

acerca da possibilidade de conhecimento histórico pelo fado (que a propósito, anunciava a História(?) do cavaleiro Lopo Ramires, levantado do túmulo para combater os mouros na Guerra de Infanta — nada original a portugueses), e depois na posterior afirmação do narrador de que a História anunciada pela música de Videirinha era fundada em documentos autênticos estudados pelo Padre Soeiro, que se coloca em evidência não só as pretensões de representação autêntica da realidade histórica, como também a própria noção de que a matéria da História se dá em função da veracidade, enquanto a da Arte se dá em função da possibilidade. O que o fado e, sobretudo, a documentação autêntica que o ratifica representam, é aquilo que num período relativamente recente os historiadores Hayden White (1994), Georges Duby e Guy Landreau (1989) reconhecerão: que os *tropos*, como desvio de sentido a um sentido segundo, não são inerentes apenas ao discurso da Arte, mas a todo e qualquer discurso, inclusive o da História, que, como Padre Soeiro tão bem deixa entrever, “pressupõe o lirismo, a fantasia, a criatividade e a imaginação, caracteres essenciais do fazer artístico” (Duby e Landreau, 1989: 41).

E é tomado por esta segura compreensão que também o narrador Gonçalo, como o que o narra, sente-se autorizado à sua transgressão. Em princípio, de fato ele se acreditou capaz de recompor, na sua novela, a História de seus avós formidáveis – e História com *H* maiúsculo, sim. “E como eles ressurciam sólidos e ressoantes! Era realmente uma compreensão segura daquelas almas afonsinas” (Queirós, 2002: 104). Os documentos estavam lá para o provar: o poema do Tio Duarte que o diga, já que havia contado em detalhes a aventura do avô Trutesindo. Mas, ora, o que este Gonçalo descobre, ao escrever sua novela, é que os problemas da História são semelhantes aos problemas da ficção e, enquanto narrativa que era, também precisava de artifícios de linguagem para gerar uma imagem inteiriça da realidade passada. Assim é, que ao lado do poema tão fidedigno do Tio Duarte – fidedignidade da qual ele começa a se questionar –, ele disporá de livros de Walter Scott e Herculano com os quais, afinal, haveria de dar forma – e forma rígida – à História que pretendia narrar. E é

a preocupação com a equidade entre conteúdo e forma, e com a verossimilhança que se precisava garantir com os objetivos que tinha em mente ao historiar, o que provocará nele a incerteza: será que o poema do Tio Duarte não seria incongruente com a realidade que pretendia narrar? E é tão ciente da negativa que, Gonçalo, na transposição de seu poema-documento para a sua novela, o modificará:

[Gonçalo] Repassou lentamente o capítulo 2 que o não contentava. [...] O tio Duarte, da Casa das Balsas, não era um Ramires, não sentia hereditariamente a fortaleza da raça – e, romântico plangente de 1848, inundara logo de prantos românticos a face férrea de um lidador do século XII, dum companheiro de Sancho I. Ele porém, devia restabelecer os espíritos do senhor de Santa Ireneia dentro da realidade épica. E, riscando logo esse descorado e falso começo de capítulo, retomou o lance mais vigorosamente, enchendo todo o castelo de Santa Ireneia duma irada e rija alarma.

(Queirós, 2002: 129)

O que o inventivo Gonçalo ensina, ao modificar o “descorado e falso começo” de sua novela apoiado sobre a verdade do poema(-documento? ou, quem sabe, monumento⁸) do tio, é mais ou menos aquilo que já ensinara à prima no episódio do fado: “Antigamente, prima, a história era perpetuada em verso e cantada ao som da lira...” (Queirós, 2002: 178). Melhor dizendo, é que para apresentar uma visão daquilo que realmente aconteceu, a própria História depende de convenções de narrativa, linguagem e ideologia, e como sistema cultural de signos, assim como a Literatura, é uma construção marcada pela ideologia que o historiador, tal como o escritor,

8- Faço uma referência aqui à distinção de Le Goff (2003) entre documento e monumento, segundo a qual, o primeiro seria o material bruto e objetivo, e o segundo uma expressão marcada pela ideologia e o poder da sociedade, do passado e do próprio autor. Ainda conforme o historiador, todo documento é, inevitavelmente, um monumento, o que vem aproximar sua posição do pensamento expresso por Eça na atitude de Gonçalo.

ou até o fadista, como vimos, enquanto sujeito histórico, inscrevem na sua representação. E é por isso que Gonçalo se sentirá à vontade para rasurar todo o começo de seu capítulo, porque mais que um desejo, modificar a História era, no seu caso, uma imposição, uma vez que a reconstrução do passado dentro da realidade épica exigiria dele a verossimilhança interna e externa que esta realidade pedia.

A partir desse gesto não é somente o discurso provado pelo documento histórico que é adulterado, mas a própria noção de autenticidade e rigor do documento: se outrora pensou que não importava quem lhe houvesse contado que “D. Sebastião morreu em Alcácer Quibir... São os fatos. É a história” (Queirós, 2002: 95); agora, após o percurso literário que sua novela propicia, se dá conta de que a História, mesmo que se pretenda oficial e que os documentos lhe provem a oficialidade, também tem sua pitada de cor. Não à toa é que duvidará mesmo daquela sua reconstrução sólida e segura dos seus avós formidáveis:

Se ao menos o consolasse a certeza de que reconstruía com luminosa verdade o ser moral desses avós bravios... mas quê! Bem receava que sob desconsertadas armaduras, de pouca exatidão arqueológica, apenas se esfumassem incertas almas de nenhuma realidade histórica!... até duvidava que sanguesugas recobrissem, trepando num charco, o corpo dum homem e o sugassem das coxas às barbas, enquanto uma hoste mastiga a ração!...

(Queirós, 2002: 257)

A vingança do bravo Trutesindo, antes pensada nítida e irrecusável, terá sido realmente praticada? Não será incongruência? Decerto, a este Gonçalo não cabe a coragem, como aquela que tomou Raimundo Silva, a conhecida personagem saramaguiana, que acrescenta um “não” na sua *História do Cerco de Lisboa* (1989), passando de revisor de textos a autor da História; porque embora este Gonçalo realmente lamentasse que seu avô Tru-

tesindo “não matasse outrora o rival, no fragor da briga, com uma dessas cutiladas maravilhosas e tão doces de celebrar, que racham o cavaleiro e depois racham o ginete, e para sempre retinem na história!” (Queirós, 2002: 247), ele não a modifica, ao menos não no que concerne ao escopo central. Contudo, seu questionamento traz em si um ônus semelhante ao que a negativa do romance saramaguiano engendra: “o de reestruturar o discurso em consonância com a modificação realizada” (Roani, 2007: 59). Ademais, ao transpor as realidades e temporalidades do poema para a sua novela, já não havia instaurado um “não” em sua História? Já não havia lhe modificado ao transpor a realidade passada do poema para a realidade presente de sua escrita?

É uma forma de capturar o tempo passado que se verifica aqui, mas de uma maneira diferente porém, pois esta capturação vem acompanhada de uma reorganização sob a perspectiva do presente. É uma idéia de passado determinada pela vontade de quem se propõe a recuperá-lo, como forma de fundir discursos de épocas distintas sob um mesmo chão, que é o chão da escrita. Contudo, essa fusão no âmbito temporal, acompanhada também, como lembra Duarte (2004), no âmbito estrutural, pela fusão de estruturas narrativas distintas – romance, novela histórica, poema épico –, antes de digressão ou infração do narrador e da personagem contra a Verdade, é a própria condição para que este Gonçalo narrador, como aquele que o narra, cometa o seu pequeno delito; tomado pela consciência polifônica das diversas vozes e diversas escritas que se cruzam em sua escritura, ciente de que tudo é uma questão de posição diante da realidade do mundo que representa, afinal descobrira que a recuperação do passado, antes de um compromisso com a realidade, é moldável pela subjetividade de quem o reconstrói.

Dessa sorte, mesmo que a atitude de Gonçalo não descortine, como no “não” daquele Raimundo Silva, uma atitude de subversão sobre o que até então estava estabelecido no imaginário português; como no romance saramaguiano, ela acaba por tornar as estruturas míticas que por tanto tempo governaram a História Portuguesa, tão cheia de Trutesindos,

“não como uma pré-condição do texto [que se deveria negar], mas como emergentes do texto – emergindo do texto, ele próprio como o *rendez-vous* intertextual de uma textualidade carregada de tempo” (Bann, 1994: 99). O que quero com isto dizer não é que a imagem de eternos cavaleiros, que em alto-mar ou em terra, avultavam sempre na História de Portugal “pelo heroísmo, pela lealdade e pelo nobre espírito” (convenhamos, sempre algo como uma pré-condição textual; vide a já citada *Crônica dos Godos*), seja desconstruída. Não é que a fiel e real imagem portuguesa seja levada ao espelho para se dar conta do recalque que a fez por tanto tempo pensar ser grande, quando na verdade era pequena. Como já disse aqui, não é em termos de verdade e falsidade que esta história poderá se conjugar. É como marca de textualidade que esta imagem emergirá, uma textualidade definitivamente histórica e carregada de favores e intenções por parte daqueles que ao longo do tempo a construíram, e que não deve ser negada, apenas reconhecida. Afinal, o que este Eça percebe, e o percurso escritural de Gonçalo o evidencia, é que o próprio impulso realista de quebrar o mito, de desromantizar a História, ao buscar aderir-se ao fato exata e fielmente do modo como ocorreu, já trai seu propósito na tentativa mesma da descrição, pois revela o insucesso já (des)esperado de uma iniciativa que tenta, na fidedignidade e na verossimilhança, desculpar-se e iludir quanto à sua natureza eminentemente imaginativa e ficcional.

Ademais, do mesmo modo que nem tudo o que reluz é ouro, também nem tudo o que é dourado será bijuteria... E até a covardia e o medo que Gonçalo tanto disfarçou em suas (re)invenções da História (e se digo *re*, é porque ainda a acredito como invenção), uma hora chega ao fim. Assim será que se, em sonho, receberá o doce neto, as armas de seus avós para vencer a sorte inimiga, também na vida as receberá de bom grado: para espanto do leitor, passando da covardia à coragem, Gonçalo enfrentará um valentão que havia lhe insultado várias vezes, e deixará ele e o comparsa – que, na tentativa de defender o amigo, quase acertara-lhe um tiro de espingarda –, em poças de sangue. Ora, o que este Eça percebe é aquilo que Machado sempre lhe cobrara: a vida não tem apenas seu lado

negro, decadente, e o que faz do romance, romance, não é a contraposição ao épico, pela negação dos valores altivos (e só altivos) daquele herói cujo Ulisses foi símile representante (valores os quais, através dos fracos e decadentes *Padres Amaros, Amélias, Luíças, Eça* negou); mas a compreensão do ser humano em sua possibilidade de inteireza, com seu bem e com seu mal, em sua covardia e em sua coragem, como neste Gonçalo, apesar de inconcluso, muito mais inteiro que o épico Ulisses, porque mutável dentro de um destino sobre o qual é ele que tem o poder.

É por isso que disse acima que a intenção não será negar as estruturas míticas (e românticas) que por tanto tempo governaram a imagem que os portugueses fizeram de si mesmos. Porque modificar o tempo ou a História não é só artifício de Gonçalos, ou de Raimundos, mas, *neste vasto mundo*, artifício humano, como a transmissão da empresa heróica de Gonçalo (finalmente) Ramires pela boca do povo, aliás, deixara sugerir:

Pois o povo não se arreda! E a mostrar sangue, no chão, e as pedras por onde se atirou a égua do fidalgo... E agora até contam que foi uma espera, e que desfecharam três tiros ao fidalgo, e que depois adiante no pinhal ainda saltaram três homens mascarados, que o fidalgo escangalhou...

– Eis a lenda que se forma – declarou Gonçalo.

(Queirós, 2002: 238)

“Eis a lenda que se forma”, diz Gonçalo. Eis a lenda que se faz História, diria eu. E ratificada pelo documento, senhores, já que, no dia seguinte, é a mesma lenda que se anuncia nos jornais de Lisboa, de Porto, de Oliveira e da vistosa Vila Clara.

Mas não nos embrenhemos no terreno injustificado de a combater em busca da verdade! Lembremos que Deus após ter criado o homem à sua imagem e semelhança, e designado o seu domínio sobre a terra e sobre o mar, criou o português. E, contra essa verdade, Musa nenhuma nos defenderá! Afinal, o que tanto insisti aqui não foi que a verdade não pode ser concebida senão en-

quanto existência plural? Além do que, é aquilo que o narrador nos diz acerca de Gonçalo Ramires, nas palavras finais do romance, comparado a Portugal:

Que importa que tenha defeitos, que tenha culpas, que esqueça mesmo o dever, que ofenda mesmo a lei? Mas quê! É amorável, generoso, dedicado, serviçal, sempre com uma palavra doce, sempre com um rasgo carinhoso... E por isso todos o amam, e não sei mesmo, Deus me perdoe, se Deus também o não prefere...

(Queirós, 2002: 284)

Ora, já disse antes que há invenções literárias (e também históricas) que se impõem à memória mais pela amabilidade da palavra que pela apenas desejada exatidão. Mas se a exatidão é apenas desejada, pergunto eu: que importa que estas Histórias de Portugal com H maiúsculo tenham suas robinsonadas, suas fantasias, ofendam a verdade? *Mas quê!* A verdade não é plural? E por que ignorar a odisséia marítima de mítica e mística aventura de um sonho sonhado junto português? Portugal não poderia ter mais instigante resposta: que Gonçalo seja sua personificação. Porque é a partir da “identificação alegórica Portugal-Gonçalo” (Da Cal, 1961), que se revela a constituição identitária da nação, inseparável dos mitos e das romantizações, por sua vez inseparáveis da gênese da História, pois dela são elementos fundacionais. Buscar compreender o discurso histórico e a arte literária dessa forma é compreender que a retidão de qualquer representação narrativa, seja ela portuguesa ou não, como lembra Stephen Bann (1994: 23), “é uma invenção retórica; e que a invenção de histórias é a parte mais importante da autocompreensão e da autocriação humana”. Além do mais, lembremos, estas (H ou h?)istórias *são amoráveis, sempre com palavras doces, com religiosidade... E Deus de fato as prefere!* Vieira não está aí para o provar?

Bibliografia

- AUERBACH, Erich. “A meia marrom”. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. 471-498.
- BANN, Stephen. *As invenções da História*. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.
- Bíblia Sagrada*. Trad. Stomiolo, Ivo e Balancin, Euclides Martins. São Paulo: Paulus, 1990 [Edição Pastoral].
- DA CAL, Ernesto Guerra. “Gonçalo Mendes Ramires”. Ed. Coelho, Jacinto do Prado. *Dicionário das Literaturas Portuguesa, Galega e Brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1961.
- _____. *Língua e estilo de Eça de Queirós*. Coimbra: Almeida, 1981.
- DUARTE, Isabel Margarida. “A ilustre Casa de Ramires: maturidade do relato do discurso em Eça de Queirós.” Org. Marinho, Fátima. *Actas do Colóquio Internacional Literatura e História*, vol. 1. Porto: Dpto. de Estudos Portugueses e Estudos Românicos (FLUP), 2004. 213-219.
- DUBY, Georges; Lardreau, Guy. *Diálogos sobre a Nova História*. Lisboa: Dom Quixote, 1989.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do Pós-modernismo – história, teoria e ficção*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Unicamp, 2003.
- LOUREIRO, Roberto. “A trilogia do último Eça.” *Palimpsesto*, n.8, ano 8 (2009): 1-12. *UERJ*. 27 de julho de 2011. URL: <http://www.pglettras.uerj.br/palimpsesto/num8/dossie/Dossie_RobertoLoureiro.pdf>.
- LOURENÇO, Eduardo. *O labirinto da saudade. Psicanálise mítica do destino português*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIEDEDE, Ana Nascimento. *Fradiquismo e modernidade no último Eça (1888-1900)*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

QUEIRÓS, Eça de. *A Ilustre Casa de Ramires*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. “À propos du Mandarin. Lettre qui aurait dû être une préface.” *O Mandarin*. 5ª ed. Porto, 1907. *Biblioteca Nacional*. 27 de julho de 2011. URL: <http://purl.pt/93/1/iconografia/imagens/140665p/140665p_1.html>.

_____. “Idealismo e realismo.” *Cartas inéditas de Fradique Mendes e mais páginas esquecidas*. Porto: Lello, 1965.

_____. *Os Maias*. São Paulo: Nova Alexandria, 2000a.

_____. *Prosas Bárbaras*. Lisboa: Livros do Brasil, 2000b.

REAL, Miguel. *O último Eça*. Lisboa: Quidnovi, 2006.

REIS, Carlos. *Estatuto e perspectivas do narrador na ficção de Eça de Queirós*. Coimbra: Almedina, 1975.

_____. “Memorial do Convento ou a emergência da História.” *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.18/19/20 (1986): 91-103.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Papirus, 1994.

ROANI, Gerson Luiz. “Alguém teria que vir contar a Nova História.” *Gláuks*, v. 7, n. 1 (2007): 53-65.

SARAMAGO, José. *História do Cerco de Lisboa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso. Ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: EDUSP, 1994.

NOTA CURRICULAR

João Felipe Barbosa Borges é graduado em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa - pela Universidade Federal de Viçosa (2009) e mestrando em Estudos Literários pela mesma universidade, onde é membro do Grupo de Pesquisa “Estudos Literários e Culturais”. Seus interesses incidem sobre os seguintes temas: Literatura e História, Literatura e Pintura, Literatura Portuguesa, Eça de Queirós.

Contacto:

Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV).
Avenida P. H. Hollfs, s/n. Campus Universitário. Viçosa 36570-000 MG,
Brasil (<http://www.pogletras.ufv.br>; felipebborges@hotmail.com).

Fernando Pessoa: O Cientista de Depois de Amanhã

Caio Gagliardi

Universidade de São Paulo

Resumo

Este artigo propõe uma abordagem do poema “Análise” (1911), de Fernando Pessoa, visando demonstrar como o texto engendra, sob o disfarce lírico-amoroso, e através de sua aproximação com o *Livro do desassossego*, uma das mais altas sínteses do pensamento desdobrado e da poética da inteligência que singularizam o lirismo reflexivo de seu autor.

Palavras-Chave: Fernando Pessoa; “Análise”; *Livro do desassossego*; Interpretação.

Fernando Pessoa: The After Tomorrow Scientist

Abstract

This paper proposes an approach to the poem "Análise" (1911), by Fernando Pessoa, aiming to prove how the text generates, under the mask of a love poem, and through its approach to the *Livro do desassossego*, one of the highest synthesis of unfolded thought and the poetic of intelligence which singularize the speculative lyricism of its author.

Keywords: Fernando Pessoa; “Análise”; *Livro do desassossego*; Interpretation.

Receção: 29-05-2011 / Admissão: 20-06-2011 / Publicação: 30-10-2011

Gagliardi, Caio. “Fernando Pessoa: O cientista de depois de amanhã”, *Agália. Revista de Estudos na Cultura*, nº101, (2010): 83-98.

Esse cientista de depois de amanhã
terá um escrúpulo especial pela sua própria vida interior.

Livro do desassossego.

Para poder obter a perfeição
fora precisa uma frieza de fora do homem
e não haveria então coração de homem
com que amar a própria perfeição.

Livro do desassossego.

Análise

Tão abstrata é a ideia do teu ser
Que me vem de te olhar, que, ao entreter
Os meus olhos nos teus, perco-os de vista,
E nada fica em meu olhar, e dista
Teu corpo do meu ver tão longemente,
E a ideia do teu ser fica tão rente
Ao meu pensar olhar-te, e ao saber-me
Sabendo que tu és, que, só por ter-me
Consciente de ti, nem a mim sinto.
E assim, neste ignorar-me a ver-te, minto
A ilusão da sensação, e sonho,
Não te vendo, nem vendo, nem sabendo
Que te vejo, ou sequer que sou, risonho
Do interior crepúsculo tristonho
Em que sinto que sonho o que me sinto sendo

— (Pessoa, 1965: 106-107)

I

Escrito em dezembro de 1911, “Análise” permaneceu inédito durante a vida de Pessoa, tendo sido publicado pela primeira vez na biografia de João Gaspar Simões, *Vida e Obra de Fernando Pessoa – história de uma geração* (vol. II. Amadora: Bertrand, 1950). Posteriormente, o poema recebeu no *Cancioneiro* (1942) um lugar incerto, não podendo, a exemplo de tantos outros poemas desse conhecido volume, como “Pauis” e “Chuva Oblíqua” — entre aqueles que dialogam mais abertamente com as vanguardas — e os muitos sonetos ali reunidos, ser tratado como uma “canção”.

Embora planejado por Pessoa, entre outros projetos esboçados e igualmente abandonados, o *Cancioneiro* não é propriamente um livro, tampouco um título original, mas uma reunião de poemas heterogêneos entre si proposta pelos primeiros organizadores da “obra poética”. Com exceção a *Mensagem* (1934), basicamente reuniu-se ali toda a poesia do ortônimo escrita em português conhecida até então. A julgar pelo gênero indicado no próprio título do volume, é de se supor que Pessoa tivesse dado outro fim a “Análise”¹. Diferentemente da maioria dos poemas que a Ática (e por decorrência a Nova Aguilar) reuniu no *Cancioneiro*, no qual predominam as quadras, “Análise” não apresenta partição estrófica, constituindo-se de um único bloco de 15 versos. Assim, será prudente levar em consideração que o tradicional (mas atualmente cambiante) “lugar” do poema é um espaço produzido posteriormente à morte de Pessoa, e que as possíveis relações que se podem estabelecer entre este e os demais poemas daquela edição não são mais ou menos legítimas do que outras relações. O *Cancioneiro*, tal como o conhecemos hoje, é um contexto hermenêutico de risco. Suas fronteiras são pálidas linhas imaginárias. Sua verdade é uma verdade cultural. Como tal, ela estará sempre a reclamar deslocamentos.

Assim, nossa primeira decisão será a de tratar “Análise” com certa independência com relação a esse espaço tradicional.

1- Não por outro motivo, a edição mais recente da Obra Completa assinada como “Fernando Pessoa”, publicada em três volumes em Portugal pela Assírio Alvim e no Brasil pela Companhia das Letras, abdicou desse título.

II

A disposição espacial do poema em monobloco sugere uma forma poética indefinida. No entanto, se atentarmos para o seu padrão métrico (decassílabos heróicos, com variação para o sáfico e para o martelo agalopado), destacamos do conjunto justamente seu último verso, por se tratar de um alexandrino, o que nos permite descrever o poema como composto por 14 versos + 1. O mesmo pode ser feito com relação à disposição de suas rimas. Considerando todos os versos, temos rimas emparelhadas, duas a duas, até o décimo (AA, BB, CC, DD, EE) e a partir do décimo primeiro o esquema muda para FGFFG. No entanto, se, por sugestão métrica, excluirmos novamente o último verso, o sistema rímico nos ajuda a enxergar o poema sob outra perspectiva, que agrupa seus versos do seguinte modo: AABB, CCDD, EE, GFF. Desse modo, a identificação de grupos rímicoss possibilita-nos encontrar no poema dois quartetos e dois tercetos, excluindo-se o verso final. E se levássemos a cabo essa leitura e acrescentássemos um ponto final ao 14º verso, teríamos efetivamente um novo final para o poema, com sentido completo: “Não te vendo, nem vendo, nem sabendo / Que te vejo, ou sequer que sou, risonho / Do interior crepúsculo tristonho”.

Novo ou antigo final? Será improvável que Pessoa tenha chegado a compor um soneto antes de nos ter legado os quinze versos de “Análise”? Não conhecêssemos o 15º verso, e a imagem (a única, aliás) dessa face com um riso triste seria um arremate em chave de ouro para o poema. Um riso, aliás, falsamente paradoxal, porque vazio, meio cínico meio irônico, que parece se desenhar naturalmente no eu lírico diante da revelação do vazio de tudo (incluindo ele próprio). Não estarmos diante de um soneto não impede que entrevejamos nesse bloco de quinze versos a sombra dessa tradicional forma fixa, e que o enxerguemos, desse ângulo, como um exemplo de sua subversão.

III

Seria possível identificar que tipo de soneto é esse? A primeira impressão que temos ao ler “Análise” é a de que se trata de um poema de amor: “Tão abstrata é a idéia do teu ser / Que me vem de te olhar, / que, ao entreter / Os meus olhos nos teus, perco-os de vista”. Há um “eu” que se dirige a um “tu”, que, aos olhos do leitor, pode representar a figura da “mulher amada”. Essa não é uma impressão óbvia, porque não se define em momento algum o estatuto desse outro ser no poema, do mesmo modo que a palavra “amor” é textualmente ignorada. No entanto, a conjugação do verbo “ser” na segunda pessoa do presente do indicativo, “Sabendo que tu és”, convida-nos a “humanizar” esse “tu”. Acrescente-se a isso o enlevo do eu lírico, que, no seu mais forte desejo de alcançar o outro, perde-se a si mesmo (“nem a mim sinto”), e temos um forte indício de amor-paixão no poema.

Em “Análise”, o desejo pelo outro o transforma numa entidade abstrata, converte-o num “tu” sem realidade física, produto da racionalização do eu lírico, que, de tanto raciocinar, auto-anula-se. Consciente do outro, deixa de sentir a si mesmo. Assim como o “tu” é convertido em idéia do “eu”, o próprio “eu” passa a ser objeto de si mesmo, fundido ao “tu” como abstração.

Nesse sentido, Pessoa parece reler um tema clássico. É conhecida a citação de Petrarca, “L’amante nell’amatto si transforma”, no soneto de Camões (um *soneto*, aliás) em que a análise do sentimento amoroso não se dá pelo plano da percepção (o eu lírico que observa a mulher amada), mas por sua abstração (o eu lírico que encontra em si a amada): “Transforma-se o amador na cousa amada, / Por virtude do muito imaginar; / Não tenho logo mais que desejar, / Pois tenho em mim a parte desejada”. Apesar de no poema de Pessoa a dimensão amorosa não ser explícita, ela pode ser compreendida de forma análoga à camoniana: o “eu” pessoano abstrai o “tu” ao qual se refere de modo similar ao que o “amador” camoniano imagina a “amada”.

Ambos os poemas tratam da temática da idealização do outro. No entanto, se no soneto de Camões o ser amado é uma projeção do sujeito

desejante, que uma vez consciente disso percebe a inutilidade do desejo anímico (“Pois tenho em mim a parte desejada”), já no seu arremate, esse mesmo sujeito confessa a insuficiência dessa abstração (“O vivo e puro amor de que sou feito, / Como a matéria simples busca a forma”). Já em “Análise”, o ser desejado se mantém preso ao pensamento, é irremediavelmente produto da imaginação, e o desejo se converte num desejo do desejo, o *amabam amare*, de Santo Agostinho.

Em “Análise” não temos nem a figura da “mulher” nem a do “eu enamorado”. Considerando-o por este viés, talvez ele seja mesmo o contrário do que aparenta, isto é, um poema sobre a impossibilidade do amor, um poema profundamente trágico, baseado na percepção de que para este “eu” que fala, a sensação não perdura mais do que um estalo, pois é logo convertida em consciência da sensação, ou seja, em idéia. Podemos encontrar um certo desencanto, inclusive, na idéia da existência de seres que se possam completar, a exemplo dos casais amorosos: “Para compreender”, afirma Bernardo Soares (81), “destruí-me. Compreender é esquecer de amar”. Ou ainda:

Nós não podemos amar, filho. O amor é a mais carnal das ilusões. Amar é possuir, escuta. E o que possui quem ama? O corpo? Para o possuir seria preciso tornar nossa a sua matéria, comê-lo, incluí-lo em nós... E essa impossibilidade seria temporária, porque o nosso próprio corpo passa e se transforma, porque nós não possuímos o nosso corpo (possuímos apenas a nossa sensação dele), e porque, uma vez possuído esse corpo amado, tornar-se-ia nosso, deixaria de ser outro, e o amor, por isso, com o desaparecimento do outro ente, desapareceria...

(Soares, 329)²

2- Sugiro ao leitor de “Análise” a leitura integral do fragmento referido (do qual cito apenas o início).

“Análise” não é um poema de amor tradicional — não é, digamos, “amoroso” no tom ou na perspectiva, mas um “poema de amor” (se, a essa altura, essa expressão ainda mantiver alguma referencialidade em nossas mentes) ao modo de Pessoa. Isso porque radicaliza um procedimento de escrita que seu autor definiria como próprio desse gênero em um ensaio chamado “Erostratus — Ensaio sobre a fama póstuma de obras literárias”:

Qualquer indivíduo que seja, de algum modo, poeta sabe bem como é muito mais fácil escrever um bom poema (se os bons poemas porventura se encontram ao alcance de tal homem) acerca de uma mulher que o interessa muito do que acerca de outra por quem está profundamente apaixonado. O melhor gênero de poema de amor tem geralmente por tema uma mulher abstrata.

(Pessoa, 1973: 250)

Todo poema de amor é uma idealização. Aquele que um dia definiu o amor, sentimento tão contrário a si, como “fogo que arde sem se ver”, não experimentava, no ato de composição dos seus versos heróicos, o arrebatamento desse sentimento em seu estado puro. Pelo contrário, ele distanciava-se dele. Pessoa previa que as sensações deveriam ser intelectualizadas para que pudessem ser transfiguradas literariamente. Através da abstração do sentimento, ele pode ser formalizado num poema e alcançar êxito estético. Fingir a dor que deveras sente é, possivelmente, a declaração mais exata sobre o ofício do poeta.

IV

Assim como “Análise” pode ser formalmente identificado como uma subversão do soneto, e se já indicamos qual seria provavelmente esse soneto, estamos à altura de encará-lo como um falso poema de amor. Isso porque, para Pessoa, tomar posse das coisas e das pessoas significa convertê-las em

abstrações: “O que é certo é que as coisas que mais amamos, ou julgamos amar, só têm o seu pleno valor real quando simplesmente sonhadas. (...) toda a gente interessante é convertível em sonho” (Soares, “O Sensacionista”, 470). Assim, a interpretação lírico-amorosa do poema deve levar em conta a distância que o eu lírico mantém do plano físico – a noção, em suma, de que para gozar o mundo é preciso apreendê-lo, não pelos sentidos, mas como idéia: “Se tocares o teu sonho morrerá, o objeto tocado ocupará a tua sensação” (379). No poema, o eu lírico confessa à pessoa para quem dirige o olhar que os olhos que a vêem não retêm sua imagem, uma vez que esta foi convertida em idéia da imagem. Olhar para o outro é uma experiência fugidia, é já não mais percebê-lo, mas borrar seus contornos concretos e refazê-lo pela imaginação, convertê-lo em sonho. Numa expressão, esse eu lírico sente e imediatamente pensa que sente – olha e já se pega olhando.

Todo o poema se perfaz num espaço intermediário entre dois grupos semânticos: 1) de um lado as repetições dos verbos “ver”, “olhar” e “sentir”, bem como de seus substantivos derivados, “olhos”, “vista” e “sensação”; 2) do outro, os termos “abstrata”, “ideia”, “pensar”, “saber”, “consciente” e “ignorar”. Precisamente, o poema transcorre entre o sentir e o pensar, repousando, já em 1911, em um dos axiomas centrais dessa poesia, isto é, “o que em mim sente ‘stá pensando” (Pessoa, 2001: 144). Nos próprios termos do autor (Soares, 484), é “entre a sensação e a consciência dela” que se situa “Análise”:

É entre a sensação e a consciência dela que se passam todas as grandes tragédias da minha vida. Nessa região indeterminada, sombria, de florestas e sons de água toda, neutral até ao ruído das nossas guerras, decorre aquele meu ser cuja visão em vão procuro...

“Aquele meu ser cuja visão em vão procuro”, eis o eco da passagem acima. Ora, em “Análise” lemos: “Tão abstrata é a ideia do teu ser / que me vem de te olhar...” Não será este “tu” já o fruto do equívoco da relação entre o

eu e o outro, isto é, não será o “tu” resultado de um eu rimbaudianamente extraído e estranho a si, um eu “outrado”? “Análise”, ou (psic)análise, procede pela transformação em objeto do próprio sujeito da elocução. Analisando-se pela fala, o eu lírico é um ser abismado na clivagem entre sujeito e objeto. O eu é um tu. Pessoa expõe a ferida aberta da experiência poética — tragicamente, a sua única forma de existência.

V

“Análise” pode ser lido segundo dois movimentos distintos, marcados pelo ponto final no nono verso. A partir daí, salta aos olhos a oclusão das rimas (-into, -onho, -endo, em oposição a -er, -ista, -er, -me, da primeira parte). Esse fechamento sonoro está diretamente relacionado à maior introspecção da segunda parte do poema, em que a investigação do eu se torna, digamos, mais crepuscular (“Do interior crepúsculo tristonho”), em oposição à luminosidade que as palavras “olhar”, “vista”, “ver”, “longemente” e “corpo” lançam sobre a primeira. Esse contraste entre claro e escuro marca bem as duas estações temáticas do poema, e nos guia para o seu arremate.

O 11º verso (“A ilusão da sensação, e sonho”) abre um novo esquema rímico no poema: FGFFG. É interessante atentar para essa alteração de padrão, não como um dado em si, mas porque ela está diretamente relacionada ao modo como lemos o poema. Ele também difere do padrão rítmico heróico, devido às pausas marcadas na quarta e na oitava sílabas métricas (sáfico). Além disso, só podemos lê-lo como os decassílabos anteriores se evitarmos (muito artificialmente) a elisão inicial (A / i-lu-são, ao invés de Ai-lu-são). Consideremos, portanto, que os demais versos reclamam, se não mesmo impõem, uma leitura mais cadenciada deste, que é reforçada ainda pelo uso da vírgula. E quanto maior a cadência, maior a distribuição de ênfase sobre seus termos constituintes.

Ao que parece este é, ao menos do ponto de vista formal, um verso gerador de tensão no poema. Note-se que o uso da rima interna em “-ão” ganha o reforço das vogais fechadas e da rima em “-onho”, conferindo es-

pecial densidade ao verso. Em meio à avalanche sintática do poema, repleto de interligações entre os versos (*enjambements*), a leitura em alvoroço é refreada pelo uso duplo da vírgula, que isola a expressão “, e sonho,”. Freio de mão, portanto, na velocidade-prosa. Tal como o termo “sonho” vem circunstanciado neste verso, e no poema, em que dá abertura a um novo esquema rítmico, não parece ser mero acaso as rimas terem se alterado a partir de então, de emparelhadas para misturadas. Ora, isso ocorre justamente quando se anuncia o sonho, isto é, a supressão da ordenação lógica e da razão. O mesmo termo é reforçado pela aliteração das sibilantes no próprio verso e nos seguintes, por sua repetição no verso final, e por duas rimas em “-onho” — na verdade a própria palavra “sonho” está contida naquelas com que rima: “tristonho” e “risonho”.

A partir da palavra “sonho” há uma nova e bastante sonora distribuição rítmica no poema: recheados de vírgulas, os versos 12 e 13 lêem-se em martelo agalopado (um ritmo fortemente marcado, com as tônicas na terceira, sexta e décima sílabas). Nessa nova e forte cadência, a profusão de rimas internas e externas em “-endo” e “-onho” lançam o leitor numa atmosfera mais espessa; por sugestão, onírica.

Chegamos ao verso final do poema: “Em que sinto que sonho o que me sinto sendo”. Seguramente, este é o verso mais sonoro entre eles, de uma fluidez melancólica provocada pelas aliterações das sibilantes e das nasais. Ao mesmo tempo, trata-se de um labirinto sintático, particularmente enigmático. Esse alexandrino clássico (com hemistíquio na sexta sílaba, justamente a palavra “sonho”) funciona como (nova?) chave de ouro para o poema. Ele parece ter sido composto por um processo de reversibilidade, tendo a palavra “sonho” como espelho: “eu sou (eu sonho) logo eu finjo” // “eu finjo (eu sonho) logo eu sou”. Esse verso — espelhado, portanto — apresenta-nos um sujeito transformado em abismo, um abismo aberto por dentro, de fundo desconhecido entre os extremos do sentir e do pensar.

Possíveis modos de parafraseá-lo simplificadamente seriam: “imagino sonhar o que sou”, ou ainda, “finjo ser o que realmente sou”. Mas o

emprego do gerúndio no final (“sendo”) acrescenta a essas simplificações a reveladora idéia de continuidade: “enquanto finjo ser o que me sinto ser, eu sou!”. É tão somente como fingidor, enquanto eu me sonho e me construo outro, que realmente posso *ser*. Eis a experiência moderna e original de Pessoa: “a experiência de certo ‘sujeito-vazio’, que não se beneficia mais do conforto logocêntrico, nem se ilude mais com a falsa unidade ‘profunda’ da pessoa psicológica” (Perrone-Moisés, 73).

VI

Esse sujeito vazio, desde o primeiro verso do poema, transforma o concreto em abstrato, caminha do que está perto para o que está longe (seja o referencial o “tu” ou o “eu”). Podemos afirmar com segurança que o sentido único do poema é aquele que orienta a perspectiva do particular para o geral. Ora, o que Pessoa terá a dizer a esse respeito?

Creio esta teoria mais lógica — se é que há lógica — que a aristotélica; e creio-o pela simples razão de que, nela, a arte fica o contrário da ciência, o que na aristotélica não acontece. Na estética aristotélica, como na ciência, parte-se, em arte, do particular para o geral; nesta teoria parte-se, em arte, do geral para o particular, ao contrário de na ciência, em que, com efeito e sem dúvida, é do particular para o geral que se parte. E como ciência e arte são, como é intuitivo e axiomático, actividades opostas, opostos devem ser os seus modos de manifestação, e mais provavelmente certa a teoria que dê esses modos como realmente opostos que aquela que os dê como convergentes ou semelhantes.

(Campos, 254-255)

Esta passagem de “Apontamentos para uma estética não-aristotélica”, texto assinado como “Álvaro de Campos”, assinala a busca de uma estética

própria e que represente o contrário da “estética aristotélica”. Se, nas palavras de Campos, a estética aristotélica caminha, “sem dúvida”, e a exemplo da ciência, do particular para o geral, a nova estética deverá ser, “como é intuitivo e axiomático”, o oposto da ciência. Lembremos que a primeira publicação desse texto se deu nos números 3 e 4 da revista *Athena* (Dez.-Jan. 1924-1925), isto é, treze anos depois da escrita de “Análise”. Se o exuberante Campos “não-aristotélico” (aquele que valorizava, em suas próprias palavras, a “força” e a “potência” em detrimento da “beleza” e da “harmonia”) é facilmente entrevisto como oposto à contenção reflexiva do ortônimo, também não nos caberá compará-los no tocante à posição que ocupam face à ciência? Nesse âmbito, podemos nos referir ao autor da “Ode Marítima” como o oposto de um cientista, ao passo que o autor de “Análise” se comportaria, de modo contrário ao que é “intuitivo e axiomático” — em sua lida para compreender o mecanismo da percepção e da consciência sobre a própria alma — tal qual um cientista munido de um instrumento imaginário e muito preciso:

Penso às vezes com um agrado (em bisseção) na possibilidade futura de uma geografia da nossa consciência de nós próprios. A meu ver, o historiador futuro das suas próprias sensações poderá talvez reduzir a uma ciência precisa a sua atitude para com a sua consciência da sua própria alma. Por enquanto vamos em princípio nesta arte difícil — arte ainda, química de sensações no seu estado alquímico por ora. Esse cientista de depois de amanhã terá um escrúpulo especial pela sua própria vida interior. Criará de si mesmo o instrumento de precisão para a reduzir a analisada. Não vejo dificuldade essencial em construir um instrumento de precisão, para uso autoanalítico, com aços e bronzes só do pensamento. Refiro-me a aços e bronzes realmente aços e bronzes, mas do espírito. É talvez mesmo assim que ele deva ser construído.

(Soares, 106)

Se o drama maior de Pessoa reside justamente na consciência do vazio do sujeito enquanto sujeito real, a resposta imaginária (e momentânea, como sempre) a esse vazio, em consonância com o movimento contínuo de exteriorização, foi imaginar-se cientista (analista!); mas um cientista liberto da gravidade da ciência, um cientista-criança, que, andando em círculos, puxasse um trezinho de corda por um trilho, e assim descesse, entretido, pela espiral de si mesmo: “...a ciência não é senão um jogo de crianças no crepúsculo, um querer apanhar sombras de aves e parar sombras de ervas ao vento” (165). Aos olhos de Pessoa, fazer ciência é, portanto, e a exemplo do que representa o próprio fazer poético para si, jogar com o impossível.

O menino-Pessoa, “cientista de depois de amanhã”, ou poeta-cientista, ao formular suas especulações metafísicas, preconiza, com “precisão” e “imparcialidade”, a “ciência do futuro”: “Os sonhadores atuais são talvez os grandes precursores da ciência final do futuro” (107).

Com “Análise”, por decorrência já do título-anúncio, aquele que nunca pretendeu ser senão um sonhador, realiza, com suas ferramentas oníricas, uma rigorosa investigação íntima, à luz da qual o próprio poema constitui-se como “um instrumento de precisão, para uso autoanalítico, com aços e bronzes só do pensamento”. Com semelhante propósito, afirma Bernardo Soares, “A arte é uma ciência” (245):

O homem de ciência reconhece que a única realidade para si é ele próprio, e o único mundo real o mundo como a sua sensação lho dá. Por isso, em lugar de seguir o falso caminho de procurar ajustar as suas sensações às dos outros, fazendo ciência objetiva, procura, antes, conhecer perfeitamente o seu mundo, e a sua personalidade. Nada mais objetivo do que os seus sonhos. Nada mais seu do que a sua consciência de si. Sobre essas duas realidades requinta ele a sua ciência. É muito diferente já da ciência dos antigos científicos, que, longe de buscarem as leis da sua própria personalidade e a organização dos seus

sonhos, procuravam as leis do “exterior” e a organização daquilo a que chamavam “Natureza”.

(485)

O objeto analisado, a própria identidade, antes uma membrana vazia escondida num corpo, quando exteriorizada e disposta sobre a bancada do cientista, entre a lâmina de vidro da linguagem e a lente sintática do microscópio, torna-se um eu visível, célula divisível, matéria de análise. A “Análise”, ela própria, constitui, assim (para além de uma confissão enamorada, tal qual, à primeira vista, parece representar), o momento privilegiado pelo qual, ao entreolhar-se, o cientista frio, poeta da perfeição desumana, destaca a consciência de uma consciência, lançando-a para a atmosfera modificada do tubo de ensaio da linguagem. Espaço de despersonalização em que o imaginário funda realidades, entre as quais um eu que não é senão um *eu lírico* (ou *fingido*) – um eu que, afinal, só pode *ser* (e se olhar) na corrente elétrica da linguagem.

Bibliografia

- CAMPOS, Álvaro de. “Apontamentos para uma estética não-aristotélica”. *Textos de Crítica e de Intervenção*. Pessoa, Fernando. Lisboa: Ática, 1980.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. “O vácuo-Pessoa”. *Fernando Pessoa: alguém do eu, além do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- PESSOA, Fernando. *Cancioneiro. Obra poética*. 4ª ed. Org., intro. e notas de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Aguilar, 2001.
- _____. “Erostratus”. *Páginas de Estética e de Teoria e Crítica Literárias*. 2ª ed. Sel., pref. e notas por Lind, Georg Rudolf e Coelho, Jacinto do Prado. Lisboa: Ática, 1973.
- _____. *Poesia. 1º vol.: 1902-1917*. Ed. Silva, Manuela Parreira da; Freitas, Ana Maria; Dine, Madalena.. Lisboa: Assírio & Alvim, 2005.
- SOARES, Bernardo. *Livro do desassossego*. Org. Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

NOTA CURRICULAR

O Doutor Caio Gagliardi é professor na área de Literatura Portuguesa, no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo (USP); Pós-Doutor pelo Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP; Mestre e Doutor pelo Departamento de Teoria e História Literária da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Contacto:

Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 CEP: 05508-900 - Cidade Universitária, São Paulo – SP, Brasil (<http://www.dlc.vv.fllch.usp.br/>; caiogagliardi@gmail.com).

Um paradoxo do tempo pós-moderno

Celeste Natário

Universidade do Porto

Resumo

É difícil caracterizar o nosso momento histórico. Por um lado, ele parece ser um momento de transição. Mas em que sentido?

A palavra “desvio” ou “errante” é, talvez, a melhor para caracterizar o nosso momento histórico. De fato, o desenvolvimento da civilização, por causa da ciência e tecnologia, parece estar a levar-nos a um bloqueio, sem saída. Será esse um paradoxo do tempo pós-moderno?

Eis o que procuraremos ver, em diálogo com pensadores como Lyotard, Ricoeur e Leonar-do Coimbra.

Palavras-Chave: pós-modernidade, filosofia, humanidade, civilização.

A Paradox of Postmodern Time

Abstract

It is difficult to characterize our historical moment. On one hand, it seems to be a time of transition. But in what sense?

The word “diversion” or “wandering” is perhaps the best to characterize our historical moment. In fact, the development of civilization, because of science and technology, seems to lead us to a standstill, with no exit. Is this a paradox of post-modern?

Here is what we will try to see, in dialogue with thinkers like Lyotard, Ricoeur and Leonar-do Coimbra.

Key-words: Pos-modernity, Philosophy, humanity, civilization.

Receção: 02-05-2011 / Admissão: 27-05-2011 / Publicação: 30-10-2011

Natário, Celeste. “Um Paradoxo do Tempo Posmoderno”, *Agália. Revista de Estudos na Cultura*, nº 101, (2010): 99-108.

Paradoxo pode considerar-se ser uma afirmação contraditória que desafia a lógica e o senso comum, como pode ser um recurso estilístico em que uma afirmação aparentemente contraditória se revela como verdadeira ou também uma situação que, porque vai contra a lógica e o senso comum nos pode conduzir ao absurdo.

Opinião contrária ao “sentir comum” é ainda, igualmente, um dos significados do termo paradoxo. Mas, destes e muitos outros significados que podemos encontrar, um se reveste de particular interesse para os nossos intentos: consiste, ele, na sua consideração como “coisa incrível”, como “coisa espantosa”, isto é, como algo que causa espanto, como algo em que não se consegue acreditar ou em que só muito dificilmente se acredita.

Vivemos hoje tempos sombrios, alternada e às vezes simultaneamente fascinados e resignados com o que, tantas vezes de forma inconsciente, é o resultado da nossa própria criação. E dizemos de forma inconsciente porque sabemos bem como, ao longo do tempo, quantas vezes circunscrevemos o pensamento a uma realidade instrumental, “vendendo” o mundo de uma forma utilitária, assim ignorando o verdadeiro alcance da nossa acção e da nossa descoberta — daí a não consideração dos fins como tendo uma finalidade por si mesma mas como um meio para outros fins, numa brutal redução da sua racionalidade à instrumentalização do mundo, em que, o que mais ou só importa, é a utilidade do que se produz ou cria, incluindo o próprio criador (o Homem).

O mundo construído pelas mãos humanas foi transformando-se, primeiro progressiva e hoje vertiginosamente, centrado nesta racionalidade instrumental, elege como importante tudo, menos o que mais importaria, o verdadeiro significado da dimensão construtora e criadora do humano em prol de si própria, num círculo fechado e vicioso.

Como escreve Hannah Arendt (1961: 269), “ao mesmo tempo, passamos a povoar o espaço em volta da terra com estrelas feitas pelo homem, criando, por assim dizer, novos corpos celestes sob a forma de satélites” — dos quais depois nos afastamos; ou seja, o homem cria, destrói mais ou menos “porque sim”, tornando-se numa espécie de “fabricador”,

que depois assume a condição de um “motor imóvel”, porque na verdade o papel essencial da sua acção parece desaparecer.

Transformado num *homo faber*, o operário do mundo que habita, que habitamos, fica assim reduzido a algo, que Jean-François Lyotard chamou *o inumano*, porque “arrastados” num desenvolvimento onde o estranho e a utopia comparecem. Aliás, a este desenvolvimento Lyotard (1988: 79) já não ousa chamar “progresso”, dado que aí as alternativas já não existem de todo, a não ser a consideração do outro, mas de um outro também ele *inumano*.

*

Não nos alongaremos mais, contudo, sobre o olhar de Lyotard a este propósito, mesmo porque, para além de todas as encruzilhadas inelutáveis a que toda a reflexão está sujeita, é nosso intento encontrar mais quadros de imagens a partir dos quais a penumbra do silêncio a que tantas questões não escapam, propondo-nos mesmo assim mais alguns fragmentos resultantes do nosso olhar os outros, o Outro, o humano e/ou o *inumano*, colocando-nos sempre entre a paixão, a razão e o jogo, a física e a metafísica, respirando a dádiva da vida e de nela simplesmente reconhecer que mesmo que a firmeza do *cogito* cartesiano permitisse noutros tempos, outros ventos, hoje, neste nosso século XXI, o homem passou a estar muito menos disponível para olhar horizontes onde os perfis se traçam para anunciar alguma coisa.

O brilho da chamada “civilização”, do desenvolvimento, do que se designa como “progresso”, deu lugar a artificiais clarões de um Universo, onde o Azul é substituído ou pelo cinzento ou então por uma incolor ou “indolor” globalização e mundialização, em que alguns entendem que se “evolui”, esquecendo porventura de perguntar o que é que evolui e como e para onde nos leva essa evolução. Parece que cada vez se sabe mais de cada vez menos, mesmo que o saber se tenha liberalizado pelos mais diversos meios, manipulando e embrutecendo não só os mais incautos como os que o não são.

Em 1994, Gilles Lipovetsky escrevia: “a esfera ética tornou-se o espelho privilegiado onde se reflecte o novo espírito do tempo (...), enquanto a ética reencontra o seu carácter nobre, emerge uma nova cultura, que apenas sustenta o culto da eficácia e da ponderação do sucesso e da protecção moral; não existe outra utopia senão a moral, ‘o século XXI será ético ou não será, de todo’” (Lipovetsky, 1994: 13-14).

Todavia, o que vai ser ou não o século XXI pode ser entendido como uma quase enigma, mesmo que se fale do novo paradigma. Aquele que assenta na economia global e no triunfo do individualismo e onde a chamada mundialização é apontada como a grande responsável pelo estilhaçar dos anteriores modelos das sociedades.

Prisioneiro em grande parte da produção, da matéria e da cultura de massas, não sendo fácil escapar-lhe, de produtor e produto de Cultura, o Homem parece ser hoje quase e só um produto, um produto, aliás, cuja qualidade se altera continuamente, não se sabendo muito bem como proceder à avaliação do “actor” que se vai esquecendo que é antes de mais “autor”, reduzindo a vida a uma existência sem essência.

Se os antigos paradigmas tinham como objectivo a conquista do mundo, com o novo, hoje, esses paradigmas estão em decomposição. O Mundo conhece agora modelos de sociedade muito diferentes. As profundas e rápidas mudanças ocorrem de tal modo que “não há tempo” para disso nos darmos conta. Com um comando à distância nas mãos, parece que temos a oportunidade de tudo conhecer, de nada nos ser estranho. Mas, quanta superficialidade e estranheza! A nova realidade sócio-cultural apresenta-nos um Homem que, tendo em parte perdido a sua verdadeira e essencial dimensão, consegue pensar que tudo está ao seu alcance. O sentido, a significação e a interpretação do mundo são hoje conceitos e ideias conducentes a uma tal objectividade que apenas o determinismo parece caber nas vidas das sociedades e dos homens, como expressão de um mundo mais virtual que verdadeiro, mesmo que sejamos constantemente convocados a pensar que é o mundo virtual o verdadeiro.

Assistimos, há algum tempo já, ao final de uma civilização e podemos dizer que com ela caíram em bloco os “clássicos” sistemas totalitários

nos países do leste da Europa, mesmo que nessa mesma linha política e ideológica alguns redutos ainda permaneçam. Contudo, as “velhas prisões” desde cedo anunciavam outras, embora com outras roupagens e aspectos e contextos bem diversos. Estas novas prisões podem apresentar-se das mais variadas formas, tendo todas em comum a desconsideração do lugar do homem no mundo, que, de questão filosófica por excelência, é remetido para uma dimensão mais ou menos instrumental, onde os valores são substituídos por critérios económicos. A inquietude, a angústia devida à perda das nossas referências habituais, vendo surgir e invadir-nos a força e o poder do lucro, a violência e o medo como os modos mais banais do acontecer quotidiano, transformam-nos em imagens deturpadas, das quais é urgente ter consciência, sob pena de nem um exemplar restar para incluir na *Arca de Noé*.

*

As conquistas técnicas e científicas colocam-nos também elas perante os maiores paradoxos e evidentes logros, não sendo desajustado falarmos hoje de uma nova ignorância radicada entre outros aspectos no obscurecimento da própria essência do conhecimento científico. Especializadas e numerosas, qual é o papel das ciências hoje — servem que valores, que interesses? As antropologias científicas, filosóficas e teológicas manifestaram alguma indiferença face a uma “actualizada” compreensão do humano.

Não dá dinheiro e não responde àquelas perguntas essenciais e vitais: “o que somos?, o que fazemos aqui?, de onde vimos e para onde vamos?”. Mesmo para a Filosofia, para a qual estas questões são desde há séculos de interesse supremo e a sua própria razão de ser e da sua existência, parece assistir-se, neste estranho novo mundo, a um relegar de planos, em que ganham proeminência o materialismo, o hedonismo, a permissividade, a revolução sem finalidade e sem programa, o relativismo e o consumismo.

Da surpresa inicial logo se segue uma progressiva indiferença ou, em certos casos, a necessidade de aceitar o que se pensa ser irreversível. Verdadeiramente aprisionados numa estreiteza e rigidez de vida, cada vez mais deixamos de visionar esses horizontes, que, contudo, continuam a existir mesmo quando o homem os não vê, mesmo que filosoficamente esta posição seja contestável.

Já em 1965 Paul Ricoeur escrevia que “antes da questão da autonomia, antes da questão do prazer e do poder, ergue-se a questão do sentido e do não-sentido”, escrevendo também: “O mundo moderno dá-se a pensar sob o duplo signo da racionalidade e absurdidade existentes (...). Os homens têm falta de justiça, certamente, de amor, seguramente, mas mais ainda de significado” (Ricoeur, 1988: 59).

Significado bem difícil de atingir em sociedades em que reina a indiferença de massa, onde o que importa e domina passa por jogos de sociedade, de autonomia do “cada um”, na insanável lógica de um individualismo sem limites. A confiança, a crença e a esperança no futuro dissolvem-se em prol de um presente marcado por um individualismo hedonista, onde o que mais importa é manter-se e ser-se sempre jovem, esquecendo-se o Homem, na sua mais elevada e ampla dimensão.

A mudança, noção e realidade maior sem a qual os homens podem entender-se, aparece como algo sem grande importância, esquecendo-se, o homem, que ele é o seu grande actor, autor e realizador.

Destino trágico e apocalíptico seria o do homem e do mundo onde a consciência para sempre fosse aniquilada e a filosofia verdadeiramente filosófica não fosse capaz de enfrentar os martírios, às vezes, muitas, a solidão, e gritar contra a “fragmentação transfinita da cultura e dos eus”, e se apresentar como um espaço integrador, “um espaço de lucidez que se inscreve e desfaz nos instantes de que o tempo é feito” (Malho, 1987: 19).

Se do homem se puder continuar a afirmar que é um ser livre, mesmo que sujeito de uma transfinita liberdade, e que é por tudo responsável, será então de nos questionarmos sobre de onde somos e que raça habita em nós ainda.

O Homem que, dos interstícios de uma nova realidade vai surgindo, tendo como *ideologia* o pragmatismo, como *norma de conduta* o que socialmente vigora ou o que está na moda, fundamentando a sua ética nas estatísticas, substitutas das consciências e uma moral onde impera a neutralidade, a subjectividade e a ausência de compromisso, relega e renega o seu verdadeiro sentido e condição.

Contudo, não deixamos de assistir à inquietação com o rumo dos humanos, o que significa, recorrendo à terminologia de Lyotard, que, apesar do inumano, falar dos seres humanos humanamente surge como um sinal de grande esperança.

*

Esperança vai ser também uma realidade luminosa que vamos encontrar em Leonardo Coimbra, pensador português do início do século XX (1883-1936), que acreditava no pensamento como garantia e superação de todos os ceticismos — como escreveu na sua obra *O Criacionismo*, “o pensamento responde pensando e, pensando, se ergue, engrandece e justifica”, assim buscando “a harmonia e a fraternização” (Coimbra, 2004: 79). Por isso, considera este autor que é pelo pensamento que tudo se condena ou liberta, sendo “o cousismo” a expressão que usa como contrária ao criacionismo (o seu eu sistema filosófico, como responsável pela petrificação de alguns sistemas filosóficos como o positivismo, o pragmatismo e o materialismo). Aliás, para este autor, a vida não pode encerrar-se em nenhum sistema estático de pensamento e, consequentemente, do conhecimento, porque o próprio pensamento é progresso dialéctico, infinito avanço em sínteses progressivas, aí se descobrindo como infinito, eterno e criador, neste processo consistindo o próprio método filosófico leonardino.

Desde a Ciência, a Arte, a Moral, a Filosofia e a Religião, o homem tem todo um caminho a percorrer de modo livre (porque entende a Filosofia como um órgão de liberdade), até chegar às mais altas realidades onde, no culminar do Princípio da Harmonia, a dialéctica criacionista se

aproxima de Deus assintoticamente, aí residindo a fundamentação ético-religiosa da Pessoa, bem como da sua filosofia criacionista.

O mal e as dificuldades existem, o Universo amoral também, mas o homem poderá aceder a um plano de pessoa moral e cósmica. Seguindo um método pedagógico e construtivo, Leonardo propõe afinal uma filosofia e um pensamento onde a dimensão antropológica, ética e metafísica fazem do homem o grande obreiro, o grande construtor da sua própria vida, como da vida do Universo, afirmando por isso, na sua obra *A Rússia de Hoje e o Homem de Sempre*, que “o homem não é uma inutilidade num mundo feito, mas o obreiro de um mundo a fazer” (Coimbra, 2004: 82).

*

E, para concluir, diremos que, a nosso ver, o grande paradoxo será então o da constatação de uma história do homem onde a luta pela liberdade e pela felicidade, numa trajectória de esforço contínuo, ocorre num penoso esforço de emancipação, desde a “velha escravatura”, passando pelo “escravo-objecto e proletário animal” e por todo o tipo de opressões, porque, e depois de tudo isso, viver legal e “livremente”, às vezes fascinado, às vezes resignado com uma civilização a que parece atribuir poderes mágicos, é efectivamente um *espanto*.

Em detrimento de si próprio, relegando-se para um lugar de produto e de mercadoria, olha a ciência como “uma gigantesca águia, que, firme, nas suas vigorosas asas, corta rápida e audaz pelo Infinito da actividade cósmica e à luz da razão lhe vem decifrar os segredos maravilhosos” (Coimbra, 2004: 89).

O que temos diante de nós é um movimento onde o desequilíbrio de forças e o progresso humano se faz em prejuízo do Homem, que, desatendido, terá que pedir urgentemente lugar na civilização. Tudo isto sob pena das sociedades contemporâneas se transformarem, ainda mais, em sociedades de homens solitários neuróticos e num imenso pântano de indiferentes que fazem de conta que vivem no que se diz serem sociedades

desenvolvidas e avançadas – já que as outras, as oficialmente consideradas subdesenvolvidas e terceiro-mundistas, estão sujeitas a outras considerações, onde todo o tipo de excessos, de riqueza, de consumo e de prazeres vivem às vezes “paredes-meias” com quem nada tem, parecendo, vergonhosamente, que tudo isso é legítimo.

Essa anestesia do humano e essa ausência de uma consciência crítica, por mais acentuada que seja, não pode impedir a inquietação e a consciência que nos permitem fixar novas fronteiras para o humano, onde estejam presentes as questões éticas, considerando os novos imperativos e a permanência de uma vida autenticamente humana na terra, em suma, onde o homem possa efectivamente ser...

Podendo embora considerar-se este discurso como uma espécie de clássica glossa de algumas das questões sobre a desumanização que os tempos pós-modernos vivem, pensamos efectivamente que estamos hoje face a um dos maiores paradoxos: o da desumanização, só possível pelo próprio homem, e apenas a ele cabendo a sua superação.

Bibliografia

- ARENDETT, Hannah. *La Condition Humaine*. Paris: Calman-Lévy, 1961.
- COIMBRA, Leonardo. *Obras Completas*. Vol. I. Lisboa: IN-CM, 2004.
- LIPOVETSKY, Gilles. *O Crepúsculo do Dever. A Ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: D. Quixote, 1994.
- LYOTARD, Jean-François. *L'Inhumain. Causeries sur le temps*. Paris: Éditions Galilée, 1988.
- MALHO, Levi António. *O Deserto da Filosofia*. Porto: Rés, 1987.
- RICOEUR, Paul. *Les Enjeux des droits de l'homme*. Org. Raymond, Jean-François de. Paris: Larousse, 1988.

NOTA CURRICULAR

Celeste Natário é docente da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Enquanto investigadora, tem-se dedicado, em particular, à filosofia e cultura portuguesas, tendo publicado: *O Pensamento Dialéctico de Leonardo Coimbra: reflexão sobre o seu valor antropológico* (1997); *O Pensamento Filosófico de Raul Proença* (2005); *Entre Filosofia e Cultura: percursos pelo pensamento filosófico-poético português nos séculos XIX e XX* (2008); *Itinerários do Pensamento Filosófico Português: da Origem da Nacionalidade do Século XVIII* (2010); *Pascoaes: Saudade, Física e Metafísica* (2010). Tem organizado múltiplos encontros científicos. Coordena o projecto de investigação “Raízes e Horizontes da Filosofia e da Cultura em Portugal”, onde congrega alguns relevantes investigadores. Integra a Direcção da *Nova Águia. Revista de Cultura para o Século XXI*.

Contacto:

Departamento de Filosofia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
Via Panorâmica, s/n, 4150-564 Porto, Portugal (<http://www.lettras.up.pt>;
mcnatario@gmail.com).

Camilo José Cela e um suposto vocabulário do baralhete

Jorge Rodrigues Gomes

AGAL. IES Politécnico de Vigo

Resumo

A publicação polo escritor Camilo José Cela de um vocabulário inédito atribuído à gíria gremial dos afiadores ambulantes galegos, denominada *baralhete*, suscitou o interesse polo seu estudo com o fim de determinar a procedência das palavras nele incluídas. A análise pormenorizada da origem das vozes que o compoñem revelou que tal vocabulário non pode pertencer à citada gíria.

Palavras chave: Léxico galego, criptolectos gremiais, baralhete, Camilo José Cela.

Camilo José Cela and a Supposed Vocabulary of “Baralhete”

Abstract

In this paper we study a collection of lexical units that the writer Camilo José Cela published as belonging to the professional cryptolect of Galician strolling knife-grinders. Our detailed analysis of the origin of those words suggests that Cela's vocabulary does not in fact belong to the mentioned cryptolect.

Key words: Galician lexical, professional cryptolects, baralhete, Camilo José Cela.

Receção: 04-06-2011 / Admissão: 20-06-2011 / Publicação: 30-10-2011

Rodrigues Gomes, Jorge. “Camilo José Cela e um Suposto Vocabulário do Baralhete”, *Agália. Revista de Estudos na Cultura*, nº 101, (2010): 109-120

Sob o título de “Más sobre el barallete”, o escritor Camilo José Cela publicou un artigo no jornal ABC de Madrid de 21 de março de 1999 sobre a gíria dos afiadores galegos, posteriormente reproduzido no livro póstumo *Retorno a Iria Flavia. Obra dispersa y olvidada, 1940-2001*, em edição de Olivia Rodríguez González, quem seleccionou os artigos, ensaios, discursos e cartas que componhem este livro (Cela, 2006). No citado artigo o autor informa de umha nova compilação de vozes do barallete, a gíria dos afiadores, a qual consta de 25 palavras que reproduz com o seu significado e que afirma ter obtido de “doña Dorinda Barros, la madre de los Barreiros” (Cela, 2006: 159). Sem mais dados sobre a identidade da informante, supugemos e verificamos pessoalmente que se refere a María Dorinda Ramos Ramos, viúva do empresário galego de automação Eduardo Barreiros, e Presidenta de Honra da Fundação Eduardo Barreiros.

Antes da reprodução do novo vocabulário o autor do artigo introduze-o informando de que o barallete é a gíria falada polos afiadores de Nogueira de Ramuim, e de que a primeira notícia da mesma foi publicada em 1953 por José Ramón e Fernández Oxea. Na realidade é a gíria dos afiadores e também doutros ambulantes galegos das comarcas de Ourense, Maceda, Caldelas e Trives. Igualmente, comenta um episódio biográfico, já reproduzido anteriormente num dos seus livros, em que refere o encontro que numha ocasiom tivo cum afiador galego em Castela e a zanga que a este lhe provocou o facto de se dirigir a ele em barallete, justificada polo zelo com que os membros deste grémio protegem a sua gíria do conhecimento dos alheios.

A seguir oferece o vocabulário, apresentando-o como inédito, já que as suas palavras nom están recolhidas na compilação feita por Ramón e Fernández Oxea (1982 [1968]). Com efeito, nom están recolhidas por este autor e também nom por posteriores compiladores desta gíria como Álvarez Álvarez (1965), Fidalgo Santamariña (1988, 1992) ou o autor deste trabalho (Rodrigues Gomes, 2008), nem por anteriores, como o escritor galego Castela (Hermida Gulías e Suárez Váz-

quez, 2008), e também nos encontramos no vocabulário que o escritor Fernández Ferreiro (1992; 1ª ed. 1980) inclui na sua novela *A saga dun afiador*.

Como lingüista e estudioso dos criptoletos gremiais e, nomeadamente, do barallete, lim e estudei com muito interesse o vocabulário publicado por Camilo José Cela, embora afinal com certa deceção, visto que, com efeito, as tais palavras nunca foram recolhidas porque nos pertencem à citada gíria, mas ao galego comum. A seguir apresento este vocabulário com a definição oferecida por Cela e a explicação etimológica que para cada um dos termos encontrei:

achiscado, definido como “esperto, inteligente, engenhoso”. Existe em galego o termo *achiscar* “vislumbrar”, e, portanto, *achiscado* “vislumbrado” (Otero, 2003 [1977]).

aganduxar, definido como “assear”. Em galego é umha variante dialetal de *gandujar* “alinhar”.

arriscar, definido como “arranjar, enfeitar”. Nalguns lugares da Galiza este verbo utiliza-se com o significado de ataviar-se ou assear-se com esmero (Valladares, 2003 [1884]; García, 1985) ou formar riscos e adornos no peitilho da camisa (Rodríguez González, 1958).

ativiñar, definido como “arriscar”. Nos encontramos um étimo certo para este vocábulo, embora tenha umha grande semelhança fonética com *adivinhar*.

axofrado,-a, nos aparece definida já que informa que a sua comunicante nos se lembra do significado. Em galego é o participio de *axofrar*, variante de *enxofrar*.

calanfranón,-na, definido como “desajeitado, desastrado”. Está claramente relacionado com o termo galego dialetal *calinfrónio* de idêntico significado (Rivas Quintas, 2003).

chinostra, definido como “sentido comum”. Este é um termo dialetal castelhano que tem o significado de “cabeça” (León, 1992).

chouriciño,-a, definido como “feio e desleixado”. É o diminutivo do galego *chouriço* utilizado com umha modificação semántica baseada na comparação de umha pessoa de pouco atractivo físico com um chouriço, considerando este como objeto carente de valor estético.

dunicela, definido como “pessoa curiosa e intrometida”. Este é um dos nomes da doninha, e o significado que se lhe dá é umha extensão semántica baseada em características atribuídas a este animal.

enfunadiño,-a, definido como “de bom aspeto, de porte vistoso”. O termo enfunado aparece registado nalguns dicionários galegos com o valor de “amplo” (Filgueira Valverde *et al*, 2003 [1926]). Em Portugal o verbo *enfunar* refere-se ao facto de tornar panda ou bojuda umha vela, e também ensoberbecer-se, portanto, *enfunado* “ensoberbecido”, “ufano”, o qual tem relação com a voz deste vocabulário, já que alguém com “bom aspeto” pode sentir-se “ufano”.

enfunouzar, u.t.c. prnl. (sic), definido em pretérito como “melhorou de aspeto”; dado que se trata de um verbo julgamos haver um erro na definição e que deveria dizer *melhorar de aspeto*. Diversos dicionários galegos recolhem a voz dialetal *desenfouzar* com o significado de “limpar” (Valladares, 1884; Filgueira Valverde *et al*, 1926); este termo provavelmente provenha de *desenfouzar*, metátese de *desenzoufar* “tirar as nódoas”. A voz *enfunouzar* parece um cruzamento de *desenfouzar* com o verbo *enfunar* do verbete anterior.

enmorrongado, definido como “mal-humorado”. O verbo *enmorrongar-se* está recolhido no vocabulário galego de Elixio Rivas Quintas (2003), com o significado de “amuar”, e parece estar formado do termo castelhano *morro* “focinho”, através da expressão *ponerse de morros* “amuar”. É evidente que estamos ante a mesma palavra.

escarambón,-na, definido como “tosco, túcaro, de mau carácter”. Conhecemos as vozes *carambelo* e *carambano* “pedaço de gelo” e o verbo *escarambar-se* “formar carambano”, fonologicamente próximo de *escarambón*.

- Também está recolhido o termo *carambeliom* “o que carambelea”, quer dizer “o que anda com as pernas tortas” (Otero, 1977). A voz deste vocabulário poderia estar inspirada nalgum dos termos citados.
- guliscañón,-na*, definido como “curioso, bisbilhoteiro, coscuvilheiro”. Em galego conhecemos o verbo, com carácter dialetal e de provável origem castelhana, *uliscar* “procurar com o olfato alguma coisa”. O presente termo é um derivado de um suposto *guliscar*, deformação fonética evidente de *uliscar*. O seu significado gerou-se a partir de umha ampliação semántica inspirada numha comparação que tem como base o facto de os animais procurarem coisas farejando, e que também se produziu na voz *cheirom*, termo que nom se refere apenas a quem cheira muito, mas também a quem gosta de indagar nos assuntos alheios.
- incunicado,-a*, definido como “acanhado, retraído, tímido”. É a voz galega *enconicado* de idêntico significado (Rodríguez González, 1958).
- langrina*, definido como “fame canina”. É voz galega dialetal (Rivas Quintas, 1988) derivada do verbo *langrear* “desfalecer de fome”.
- morrongo,-a*, definido como “desagradável, de mau aspeto, de mau carácter”, e sobre o que se adverte que se usa com frequência em diminutivo quase carinhoso: *morrongiño,-a*. Em espanhol coloquial *morrongo* é umha denominação do gato, contudo, dada a sua semelhança semántica, cremos que a voz deste vocabulário tem a ver com o já comentado acima *enmorrongado*.
- ravesoco,-a*, definido como “rebelde, traste, travesso”, e especificando que referido às meninas se usa em sentido carinhoso. Pola sua raiz e polo seu significado parece ter relação com o termo *ravesado*, variante popular de *arvesado* “complicado”, “de feitio difícil”.
- ringayete*, definido como “insignificante, de pouco espírito”. É um diminutivo do termo dialetal *ringalho* “indivíduo pequeno e delgado” (García, 1985), relacionado com a voz popular nalgumas partes de Portugal *cheringalho* “indivíduo maltrapilho”, “pessoa pouco desenvolta para a idade”, e mesmo “pessoa de pouco cré-

dito” (Barros, 2002) e que na transcrição de Cela apresenta provavelmente um erro ortográfico, ao utilizar a letra <y> em lugar do dígrafo <ll>.

riquitano,-a, definido como “insignificante, pequeno, de poucas luzes”. Esta voz parece mais umha variante do termo *raqúitico*, igual que outras registadas no galego popular como *enriquitado*, *riquete* ou *requitoso* (García, 1985), todas com o significado de raquíitico ou mui pequeno, e com as que a voz compilada apresenta parecido formal.

sayolo, definido como “roupa disforme ou demasiado grande”. É, evidentemente, a palavra *saio* “antigo vestuário de home, largo e longo” com um sufixo diminutivo de valor pejorativo.

trargo, definido como “o demónio”. É o termo *trasgo* pronunciado com rotacismo, freqüente em galego popular ante consoante sonora. Ainda que normalmente designa um ser fantástico que fai travesuras de noite nas casas, tampouco é desconhecido o seu uso para denominar o demónio.

urgañar, definido como “bisbilhotar, enredar”. Trata-se da voz castelhana *hurgar* “remexer” ou “bisbilhotar”, com um sufixo acrescentado, mas o qual nom modifica o significado original.

xanmantelas, definido como “tranqüilo, desinteressado, desligado”. É um composto de *xan* e *mantelas*. O primeiro aplica-se ao home sem carácter, e o segundo designa popularmente, em galego, alguém crédulo e acanhado.

zarafolas, definido como “desordenado e que nom acerta umha”. Em galego está recolhido o termo *zarafulas* (Rivas Quintas, 1978), metátese do mais freqüente *larafuzas*, e que se aplica a umha pessoa suja.

Das vinte e cinco palavras deste vocabulário sete som vozes galegas, algumas dialetais, com o mesmo significante e significado com que som utilizadas em galego: *arriscar*, *axofrado*, *enmorrongado*, *encunicado* (*incunicado* na lista), *langrina*, *trasgo* (*trargo* na lista) e *xanmantelas* (composto de *xan* e *mantelas*). Sete som vozes galegas com umha pequena modificaçom

semântica relacionada com o seu significado original, das quais três apresentam também alguma modificação formal: *achiscado*, *chouricinho*, *donicela* (*dunicela* na lista), *enfunadinho*, *enfunouzar* (cruzamento de *desenfouzar* e *enfumar*), *ringallete* (*ringayete* na lista e derivado de *ringalho*) e *zarafolas* (variante de *zarafulas*). Seis som vozes galegas dialetais com umha leve modificação formal: *calanfranón*, *guliscañón*, *morrongo*, *ravesoco*, *riquitano* e *saiolo*. Há outra palavra igualmente galega, *aganduxar*, mas com umha modificação semântica desmotivada. Duas palavras som castelhanas: *chinostra* e *urgañar*, esta última modificada formalmente com um sufixo. Das duas restantes, *ativiñar* e *escarambón*, desconhecemos a sua origem, embora para a segunda já tenhamos oferecido algumha hipótese.

Temos perante nós um conjunto estranho de palavras galegas, na sua maioria dialetais e quase todas levemente modificadas. Com efeito, gírias gremiais como o barallete nutrem-se em grande parte de léxico popular modificado formalmente mediante sufixos, prefixos e metáteses, e também de léxico dialetal (Rodrigues Gomes, 2008: 41-84). Dos termos aqui estudados encontramos cinco modificados com sufixos, *ringallete* (*ringallo* + *-ete*), *ravesoco* (*ravesado* + *oco*, com substituição da terminação original), *riquitano* (*riquete* + *ano*), *saiolo* (*saio* + *olo*) e *urgañar* (*urgar* + *-añar*), que nada acrescentam ao seu significado original, igual que acontece com muitas vozes do barallete tomadas do galego e naturalizadas na gíria mediante estes afixos deformadores que dificultam a sua identificação para as pessoas alheias ao grémio. Nengum dos cinco sufixos aqui utilizados som os habituais no barallete, embora encontremos algum exemplo de todos eles nesta gíria: com *-ete*, *solete* “só” (do castelhanismo *solo*); com *-oco*, *fioco* “feito”; com *-ano*, *solano* “só” (do castelhanismo *solo*); com *-olo*, *pico* “cravo” (de *pico*) e com *-anhar*, *picanhar* “coser” (de *picar*).

Também chamam a atenção do estudioso do barallete outras características deste vocabulário. Por exemplo, das vinte e cinco palavras fornecidas, quinze som adjetivos. Esta classe de palavras é pouco frequente nas gírias gremiais, e as que conhecemos quase sempre referem conceitos

básicos do tipo “bom”, “mau”, “grande”, “pequeno”, “rico”, “pobre”, “porco”, “limpo”, etc. É raro encontrar um adjetivo que designe conceitos tam precisos como “intrometido”, “mal-humorado”, “bisbilhoteiro”, “acanhado”, “rebelde”, “insignificante”, “desinteressado” ou “desordenado”, e mais raro encontrar tantos como observamos no presente vocabulário. Além de ser esquisita a presença de adjetivos que refiram este tipo de conceitos, também o é que para alguns deles se apresentem mais de um, quer dizer, que encontremos sinónimos como *dunicela* e *guliscañón*, *escarambón* e *morrongo*, ou *ringayete* e *riquitano*.

Se som pouco habituais em barallete os adjetivos do tipo dos citados, também o som verbos com significados tam precisos como “arriscar” ou “melhorar de aspeto”. Também nos chama a atençom que apareça na mesma lista o verbo *arriscar* com o significado dialetal de “arranjar, enfeitar” e a seguir *ativiñar* com o de “arriscar”. Finalmente, acrescentar que nos parecem igualmente estranhos os comentários de uso dalgumhas das vozes, como que *morrongo* “desagradável, de mau aspeto, de mau carácter”, tenha um uso diminutivo de carácter “carinhoso”, ou que *ravesoco* “rebelde, traste, travesso” se utilize em sentido também carinhoso aplicado às meninas; tudo isto, sem mais qualquer tipo de esclarecimento, é difícil de integrar com os conhecimentos que temos do barallete e do seu uso, linguagem secreta utilizada polos membros do grémio com a única finalidade de nom serem entendidos, e cujas mensagens costumam ser as básicas da comunicaçom primária.

Em conclusom, julgamos que o vocabulário que Camilo José Cela atribui ao barallete nom pode pertencer a esta gíria polas seguintes provas:

1. Das vinte e cinco palavras oferecidas nengumha coincide com as mais de mil e quinhentas recolhidas antes nas compilaçoms publicadas por diferentes autores.
2. Todas, exceto três, som termos galegos comuns ou dialetais, quer literais, quer alterados levemente na sua forma ou significado.

3. Apresenta umha proporçom excessiva de adjetivos com significados caracterizadores, de umha precisom rara nos criptoletos gremiais, e só umha das vozes do vocabulário designa um conceito concreto e geral, e nom abstrato e preciso: o termo galego *trasgo*.
4. O procedimento de formaçom destas palavras nom se ajusta aos padrõs conhecidos do baralhete: modificaçom formal de palavras do léxico comum galego por sufixaçom naturalizadora, modificaçom semântica de palavras do léxico comum, empréstimos de línguas estrangeiras, nomeadamente do romani e do basco, composiçom sintagmática, etc. (Rodrigues Gomes, 2008: 39-90).

Em conversa telefónica, a filha de dona Maria Dorinda Ramos Ramos, dona Mariluz Barreiros Ramos, afirmou-nos que as palavras que a sua nai forneceu a Camilo José Cela aprendeu-nas de pequena na sua aldeia natal de Cereda, no concelho de Nogueira de Ramuim, terra de afiadores, embora na sua família nom tenha havido pessoas que exercessem esta profissom, e que a sua nai supujo procederem do baralhete. Depois do seu estudo pormenorizado estamos certos de que se trata de umha atribuiçom errada, e que o vocabulário publicado por Cela deveria ter sido apresentado, simplesmente, como um conjunto de vozes galegas dialetais, algumas delas, com certeza, originais.

Bibliografia

- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, Domingo. *Jergas de Galicia. La de los tejeros, canteros, albañiles y paragueros*. Tominho-Ponte Vedra: [s.n.], 1965.
- BARROS, Vítor Fernando. *Dicionário dos Falares de Trás-os-Montes*. Porto: Campo das Letras, 2002.
- CELA, Camilo José. *Retorno a Iria Flavia. Obra dispersa y olvidada, 1940-2001*. Santiago de Compostela: Alvarellos Editora, 2006.
- FERNÁNDEZ FERREIRO, Xosé. *A saga dun afiador*. Vigo: Edicións Xerais, 1992.

- FIDALGO SANTAMARIÑA, Xosé Antón. “A fala dos ambulantes ourensáns estudados”. Fidalgo Santamariña, X. A., e Rodríguez Fernandez, F. *Cinco profesións ambulantes ourensáns*. Ourense: Caixa Rural Provincial de Ourense, 1988.
- FIDALGO SANTAMARIÑA, Xosé Antón. “A linguaxe especial do oficio do afiador ambulante”. *O Afiador*. Vigo: Ir Indo Edicións, 1992. 199-263.
- FILGUEIRA VALVERDE, Xosé *et al.* “Vocabulario popular castelán-galego.” 1926. *Diccionario de Dictionaries*. Versom 3.0. (cd-rom). Dir. Santamarina, Antón. Instituto da Lingua Galega. Corunha: Fundación Pedro Barrié de la Maza, 2003.
- GARCÍA, Constantino. “Glosario de Voces Galegas de Hoxe”. *Verba, Anuario Galego de Filoloxía*, Anexo 27. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1985.
- HERMIDA GULÍAS, Carme, SUÁREZ VÁZQUEZ, Damián. “O vocabulario do barallete recollido por Castelao”. *A semente da nación soñada. Homenaxe a X. L. Méndez Ferrín*. Ed. Fernández Rei, F., García Crego, X.M., López Fernández, R., Vázquez López, X. Vigo / Santiago de Compostela: Edicións Xerais / Sotelo Blanco, 2008. 367-382.
- LEÓN, Víctor. *Diccionario de argot español*. 2ª ed. Madrid: Alianza Editorial, 1992.
- OTERO, Aníbal. “Vocabulario de San Jorge de Piquín.” *Verba, Anuario Galego de Filoloxía*, Anexo 7. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. 1977. *Diccionario de Dictionaries*. Versom 3.0. (cd-rom). Dir. Santamarina, Antón. Instituto da Lingua Galega. Corunha: Fundación Pedro Barrié de la Maza, 2003.
- RAMÓN E FERNÁNDEZ OXEA, José. “O Barallete. Jerga de los oficios ambulantes de la provincia de Orense”. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*. Tomo IX. Cuaderno 2º (1953): 185-217.
-
- _____. *Santa Marta de Moreiras*, Sada-Corunha: Edicións do Castro, 1982. 251-298.

- RIVAS QUINTAS, Elixio. *Frapas, contribución al diccionario gallego*. Salamanca: Editorial CEME, 1978.
- _____. *Frapas II, contribución al diccionario gallego*. Lugo: Alvarellos Editora Técnica, 1988.
- RIVAS QUINTAS, Elixio. “Frapas III, contribución al diccionario gallego”. *Diccionario de Dicionarios*. Versom 3.0. (cd-rom). Dir. Santamarina, Antón. Instituto da Lingua Galega. Corunha: Fundación Pedro Barrié de la Maza, 2003.
- RODRIGUES GOMES, Jorge. *Falas Secretas. Estudo das gírias gremiais gallego-portuguesas e ibéricas*. Ourense: Associação Galega da Língua, 2008.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Eladio. *Diccionario Enciclopédico Gallego-Castellano*. Ed. Facsimilar. 3 vols. Vigo: Galaxia, 1958.
- VALLADARES NÚÑEZ, Marcial. *Diccionario castellano-gallego*, Santiago de Compostela: Biblioteca de El Libredón, 1884. *Diccionario de Dicionarios*. Versom 3.0. (cd-rom). Dir. Santamarina, Antón. Instituto da Lingua Galega. Corunha: Fundación Pedro Barrié de la Maza, 2003.

NOTA CURRICULAR

Jorge Rodrigues Gomes (Vigo, 1967) é Doutor em Filologia e Professor de Língua e Literatura Galegas no Ensino Secundário, destacado no IES Politécnico de Vigo. Membro da Comissão Lingüística da Associação Galega da Língua, sendo o atual secretário. Autor do livro *Falas Secretas. Estudo das gírias gremiais galego-portuguesas e ibéricas* (2008). Tem publicado artigos na área da língua galego-portuguesa, nomeadamente relacionados com os criptoletos gremiais e a onomástica.

Contacto:

Departamento de Língua Galega do IES Politécnico de Vigo. Rua Torrecedeira, 88. 36208 Vigo, Galiza (<http://www.agal-gz.org>; gomesende@agal-gz.org).

NORMAS DE EDIÇÃO

Agália. Revista de Estudos na Cultura publica estudos de caso, trabalhos procedimentais e teórico-metodológicos, recolhas e análises bibliográficas ou documentais, abordagens quantitativas e qualitativas, e qualquer trabalho de investigação localizado no alargado campo dos “Estudos na Cultura”. Neste espaço multidisciplinar estão referenciadas a totalidade das Ciências Sociais e Humanas e estão contemplados âmbitos de especialização tais como os estudos linguísticos e literários, a sociologia, a antropologia, a história, a geografia, a filosofia, as artes, as ciências da educação, a ciência política, o turismo, a economia, o direito, a comunicação ou a gestão e a planificação cultural.

A *Agália* é editada desde 1985 pela Associação Galega da Língua (AGAL) e acompanha os procedimentos e as normas de receção e avaliação de originais próprias do campo científico internacional (nomeadamente à avaliação por pares sob o sistema de “ocultação dupla”). Publicada duas vezes por ano (em junho e dezembro) tanto em versão eletrónica como impressa, a *Agália. Revista de Estudos na Cultura* pode editar, para além de números gerais, volumes monográficos coordenados por investigadores/as convidados/as.

Os artigos encaminhados para a *Agália. Revista de Estudos na Cultura* estarão escritos em (galego-)português, seguindo, preferentemente, o novo acordo ortográfico, e não terão uma extensão maior dos 50.000 caracteres incluindo espaços, notas de rodapé, a relação de referências citadas (a revista rege-se pelo estilo de citação bibliográfica da MLA), um resumo em inglês e outro em (galego-)português de entre 150 e 300 palavras, e uma série suficiente de palavras chave (quatro no mínimo) também nessas duas línguas. Os trabalhos serão originais (em virtude da Lei da Propriedade Intelectual do Reino da Espanha) e não estarão sendo submetidos a revisão em qualquer outra publicação científica.

Todos os trabalhos serão submetidos a um mínimo de duas avaliações por especialistas pelo sistema de “ocultação dupla”, pelo qual nenhuma referência ao nome do/a autor/a será recolhida no texto, além das citações de publicações próprias. É por isto que tanto a identificação do/a autor/a e da sua Instituição como o próprio trabalho serão enviados através do formulário disponível ao efeito na página da revista (<http://www.agalia.net/envio-de-trabalhos.html>), no qual serão indicados os endereços de contacto (postal e eletrónico) juntamente com uma breve nota curricular do/a investigador/a (entre 10 e 15 linhas em que figure informação sobre habilitações, ligações institucionais, publicações, âmbitos de especialidade, etc.). Por este mesmo meio é possível também sugerir eventuais revisores/as para o trabalho enviado.

Tanto aqueles trabalhos financiados por organismos públicos ou privados de investigação como os contributos resultantes de revisões de comunicações apresentadas em congressos (nacionais ou internacionais) indicarão esta condição em nota de rodapé situada no fim do título do artigo. No primeiro caso fará-se constar o nome e o código identificativo do projeto de investigação financiado de que resulta o artigo, as entidades financiadoras e o período em vigor do subsídio. No caso dos trabalhos vinculados a congressos, para além do título completo e do seu carácter nacional ou internacional, será referida a instituição organizadora e as datas e o local de celebração.

Todos os trabalhos submetidos a *Agália* serão redigidos de acordo com as «Normas Técnicas» acessíveis abaixo. Recomenda-se, neste sentido, a utilização do documento modelo disponibilizado ao efeito (em <http://www.agalia.net/normas-de-edicao.html>) e, igualmente, a consulta da “Informação para revisores” que figura na página da *Agália. Revista de Estudos na Cultura* (<http://www.agalia.net/revisoresas.html>).

Aqueles trabalhos recebidos que forem avaliados positivamente serão submetidos as correções gramaticais, formais ou estilísticas necessárias e preceitivas para a sua publicação na *Agália*. Para além disto, de julgá-lo necessário e antes de serem encaminhadas as provas de imprensa, a redação da *Agália* pode enviar a cada investigador/a um Informe de Edição do trabalho aceite; neste informe são oportunamente indicadas todas as questões que os autores e autoras devem resolver antes da diagramação do seu texto.

Na revisão das provas de imprensa serão admitidas apenas correções tipográficas e ortográficas. Qualquer mudança de outro tipo no texto uma vez aprovado para a sua publicação (acréscimos ou eliminações) estará submetida ao juízo dos editores e não poderá afetar a diagramação da revista.

O facto de submeter trabalhos à *Agália* implica o acordo da parte dos autores e autoras tanto na inserção do seu artigo na revista (na sua versão digital e impressa) de acordo com estas Normas, como na disponibilização desse contributo quer através da própria página web da publicação (<http://www.agalia.net>) quer dos repositórios ou bases de dados em que estiver alojada a *Agália. Revista de Estudos na Cultura*.

NORMAS TÉCNICAS

- 1) **TEXTOS:** Poderá usar-se qualquer versão dos processadores OPENOFFICE ou Microsoft WORD para os sistemas operativos MS-DOS/Windows ou Linux.
- 2) **MATERIAL GRÁFICO:** A inclusão de material gráfico deve garantir a originalidade. No caso de serem incluídas referências, nos originais constará com toda a clareza a sua fonte e/ ou localização, inclusive com menção expressa da concessão da permissão de reprodução se for o caso. A sua identificação será feita imediatamente debaixo do material, em posição centralizada, letra minúscula e utilizando carregado para a tipologia e ordenação do material e redondo para o título, de acordo com o seguinte modelo:

Tabela/ Gráfico/ Imagem 1. Título do gráfico ou da imagem.

Fonte:

O material gráfico digitalizado deverá adequar-se aos seguintes parâmetros:

- Desenhos, planos, mapas, gravuras, etc.: formato .TIFF, tendo em conta que o processo de digitalização (“scanning”) será feito em linha ou mapa de bits (nunca em escala de cinzentos), ao tamanho real da imagem (100%) e com uma resolução mínima de 1.200 pontos por polegada (p.p.p).

- Fotografias: formato .TIFF a cores ou escala de cinzentos (a preto e branco) conforme proceder, ao tamanho real da fotografia (100%) e com uma resolução mínima de 300 pontos por polegada (p.p.p.).
- Gráficos: Preferentemente numa página em Excel (arquivos .XLS) (já que os gráficos de Word apresentam frequentemente problemas de conversão aos programas profissionais de diagramação), ou no formato do Openoffice (.SXC).
- **MUITO IMPORTANTE:** Com independência de o material gráfico poder ir inserido no documento de texto, como orientação para a localização das imagens, cada uma das imagens ou gráficos deverá ser entregue como arquivo independente, sujeitando-se às especificações supracitadas.

3) **COMPOSIÇÃO DO TRABALHO:** Recomenda-se a utilização do documento modelo disponibilizado no site de *Agália. Revista de Estudos na Cultura* (<http://www.agalia.net/normas-de-edicao.html>)

- Epígrafes: o título do artigo (Times, corpo 12) irá no cabeçalho em posição centralizada, com letra minúscula e tipo carregado; as epígrafes (Times, corpo 11) e subepígrafes (Times, corpo 10), oportunamente numeradas, serão dispostas no lugar correspondente na direira, em minúsculo e carregado.
- Resumo e palavras chave (Times, corpo 10): serão situados após o cabeçalho, primeiro a versão em (galego-)português e depois a versão inglesa, sem avanço de parágrafo na primeira linha, com espaçamento entre linhas simples, as epígrafes em carregado e o corpo do texto em caracteres redondos.
- Notas de rodapé (Times, corpo 8): serão compostas com a opção específica do processador de texto. Se seguir sinal de pontuação ao número de chamada, o sinal de pontuação irá depois do número da chamada e nunca antes: «exemplo¹.» e não «exemplo.¹».
- Corpo do texto (Times, corpo 11): justificado e com espaçamento entre linhas de 1.5; o avanço de parágrafo da primeira linha será feito com a opção específica do menu formato ou desenho de parágrafo; nunca se usará tecla de espaçamento nem tabulação. A mesma indicação serve para as notas de rodapé.

- Citações (Times, corpo 11): serão transcritas de acordo com o original para as línguas românicas e o inglês e traduzidas para o idioma da revista nos restantes casos. Se tiverem mais de quatro linhas serão dispostas como parágrafo independente, sem aspas, com espaçamento entre linhas simples e a correspondente remissão bibliográfica no fim do trecho entre parênteses; serão compostas (também as tabelas ou quadros) com a opção específica do processador de textos, nunca com espaçamentos ou tabulação. Se a citação tiver menos de quatro linhas, será disposta no corpo do texto, entre aspas duplas (se houver necessidade de utilizar aspas dentro da citação, elas serão simples, '!...') e a correspondente remissão bibliográfica no fim da citação entre parênteses de acordo com o seguinte modelo: «(Autor/a, ano: página-página)».

- Bibliografia: As entradas, ordenadas alfabeticamente após a epígrafe correspondente, serão colocadas de acordo com os seguintes modelos (norma ISO 690:2010; mais informação em

<http://www.ua.pt/sbidm/biblioteca/ReadObject.aspx?obj=15944>):

Autor/a [Apelido(s), Nome]. *Título do Livro*. Edição [ed.]. Volume [Vol.]. Número de Volumes [vols.] Cidade: Editora, Ano.

Autor/a [Apelido(s), Nome]. “Título do Artigo Científico Impresso.” *Nome da revista* Volume.Número (Ano): página-página.

Autor/a [Apelido(s), Nome]. “Título do Artigo Científico ou do Capítulo do Livro.” *Título do Livro ou Coletânea*. Editor/a ou Coletor/a. Cidade: Editora, ano. página-página.

Autor/a [Apelido(s), Nome]. “Título do Artigo Científico Eletrónico.” *Nome da revista* Volume.Número (Ano): Páginas. *Base de dados*. Data de acesso [dia de mês de ano] <URL>.

AGÁLIA. REVISTA DE ESTUDOS NA CULTURA

ISSN: 1130-3557.

DEPÓSITO LEGAL: C-250-1985 (versão papel)

EDITA: Associação Galega da Língua (AGAL)

URL: <http://www.agalia.net>

ENDEREÇO-ELETRÔNICO: revista@agalia.net

ENDEREÇO POSTAL:

Rua Santa Clara nº 21
15704 Santiago de Compostela
(Galiza)

Periodicidade Semestral
(números em junho e dezembro)

