

**Da edificação da estrutura de Formação Profissional à inserção no mercado do Emprego em Cabo Verde**

Lúcio Cabral Mendes

**Infâncias e Direitos na Escola: múltiplas experiências**

Roseli Inês Hickmann

**Princípios e paradigma da racionalidade pedagógica de António Sérgio**

José Carlos de Oliveira Casulo

**A Forclusão do Pai. Sobre a loucura de João José Dias em *O que fazem as mulheres***

Sérgio Guimarães de Sousa

**Narrativas biográficas e mediação artística e cultural: o contributo de José Viale Moutinho**

Leonor Martins Coelho e Thierry Proença dos Santos

**Linguagem e autismo: uma abordagem da ecolalia à luz da transgressão de formas verbais culturalmente estabelecidas**

Glória Carvalho

**Descrição e análise de um dialeto do português do Brasil: a fala do povo gurutubano**

Maria do Socorro Vieira Coelho

***Homo homini lupus*: acerca da licantropia**

João Guilherme Dayrell de Magalhães Santos

**Sir Richard Francis-Burton. O viajante-tradutor arquetípico e a sua relação com o Brasil**

Eduardo Batista

**Testemunho em *La dispartion*, de Georges Perec**

Jacques Fux

***O Compleat Account of the Portuguese Language* e a primeira *Grammatica Anglo-Lusitânica* (Londres, 1701): a discussão da autoria de 1859 até 1970**

Rolf Kemmler

# AGÁLIA

REVISTA DE ESTUDOS NA CULTURA

número

**105**

1º semestre 2012



DIREÇÃO

**Roberto Samartim López-Iglésias**

Universidade da Corunha

Galabra (Universidade de Santiago Compostela, USC)

**M. Felisa Rodríguez Prado**

Universidade de Santiago de Compostela, Galabra

SECRETARIA TÉCNICA (Adjunta à direção)

**Cristina Martínez Tejero**

Universidade de Santiago de Compostela, Galabra

Universidade de Vigo

CONSELHO DE REDAÇÃO

**Antón Corbacho Quintela**

Universidade Federal de Goiás; Galabra (USC)

**Carlos Velasco Souto**

Universidade da Corunha

**Graziella Moraes Dias da Silva**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Luís García Soto**

Universidade de Santiago de Compostela

**M. Adriana Sousa Carvalho**

Universidade de Cabo Verde

**M. Carmen Villarino Pardo**

Universidade de Santiago de Compostela, Galabra

**M. Teresa López Fernández**

Universidade da Corunha

**Márcio Ricardo Coelho Muniz**

Universidade Federal da Bahia

**Maria das Dores Guerreiro**

I.U. de Lisboa (CIES-ISCTE)

**Mihai Iacob**

Universitatea din Bucuresti

**Pablo Gamallo Otero**

Universidade de Santiago de Compostela

**Rosa Verdugo Matêz**

Universidade de Santiago de Compostela

**Vanda Anastácio**

Universidade de Lisboa

**Xerardo Pereiro Pérez**

Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro

CONSELHO CIENTÍFICO

**Álvaro Iriarte Sanromán** (Universidade do Minho; Galabra, USC)

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

**Arturo Casas Vales** (Universidade de Santiago de Compostela)

**Carlos Costa Assunção** (Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro)

**Carlos Quiroga** (Universidade de Santiago de Compostela)

**Carlos Taibo Arias** (Universidad Autónoma de Madrid)

**Celso Álvarez Cáccamo** (Universidade da Corunha)

**Francisco Salinas Portugal** (Universidade da Corunha)

**Elias J. Torres Feijó** (Universidade de Santiago de Compostela, Galabra)

**Gilda da Conceição Santos** (Universidade Federal do Rio de Janeiro; Real Gabinete Port. de Leitura)

**Inocência Mata** (Universidade de Lisboa)

**Isabel Morán Cabanas** (Universidade de Santiago de Compostela)

**José António Souto Cabo** (Universidade de Santiago de Compostela)

**José Luís Rodríguez** (Universidade de Santiago de Compostela)

**José-Martinho Montero Santalha** (Universidade de Vigo)

**Júlio Barreto Rocha** (Universidade Federal de Rondônia)

**Marcial Gondar Portasany** (Universidade de Santiago de Compostela)

**Onésimo Teotónio de Almeida** (Brown University)

**Raul Antelo** (Universidade Federal de Santa Catarina)

**Regina Zilberman** (Universidade Federal de Rio Grande do Sul)

**Teresa Cruz e Silva** (Universidade Eduardo Mondlane)

**Teresa Sousa de Almeida** (Universidade Nova de Lisboa)

**Tobias Brandenberger** (Universität Göttingen)

**Yara Frateschi Vieira** (Universidade Estadual de Campinas)

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](mailto:revista@agalia.net)

ENDEREÇO POSTAL: Rua Santa Clara nº 21

15704 Santiago de Compostela (Galiza)

PERIODICIDADE: Semestral (números em junho e dezembro)

ASSINATURA

([https://espaciosseguro.com/agalia/inscricao\\_agalia.html](https://espaciosseguro.com/agalia/inscricao_agalia.html))

Versão eletrónica (2 números/ano): 20€

Versão impressa (2 números/ano):

|                        |                    |                   |
|------------------------|--------------------|-------------------|
| <i>Estado Espanhol</i> | 20€ Sócios/as AGAL | 30€ Não sócios/as |
| <i>Europa</i>          | 28€ Sócios/as AGAL | 38€ Não sócios/as |
| <i>Resto do mundo</i>  | 31€ Sócios/as AGAL | 41€ Não sócios/as |

Contacto: [agalia@agal-gz.org](mailto: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:

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

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

Desenho da capa: Carlos Quiroga

Impressão: Sacauntos, cooperativa gráfica ([info@sacauntos.com](mailto:info@sacauntos.com))

Revisão de textos em inglês: Rosário Mascato Rey

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Nota da redação</b>                                                                                                                                                                                                                                        | 5   |
| <b>Da edificação da estrutura de Formação Profissional à inserção no mercado do Emprego em Cabo Verde</b><br><i>From the Creatin of the Structure of Professional Training to Integration in the Job Market in Cape Verde</i><br>Lúcio Cabral Mendes          | 7   |
| <b>Infâncias e direitos na escola: múltiplas experiências</b><br><i>Childhoods and Rights at School: Multiple Experiences</i><br>Roseli Inês Hickmann                                                                                                         | 31  |
| <b>Princípios e paradigma da racionalidade pedagógica de António Sérgio</b><br><i>Pedagogical Rationality of António Sérgio: Principles and Paradigm</i><br>José Carlos de Oliveira Casulo                                                                    | 53  |
| <b>A Forclusão do Pai. Sobre a loucura de João José Dias em <i>O que fazem as mulheres</i></b><br><i>Father's Foreclosure. About João José Dias Madness in O Que Fazem as Mulheres</i><br>Sérgio Guimarães de Sousa                                           | 77  |
| <b>Narrativas biográficas e mediação artística e cultural: o contributo de José Viale Moutinho</b><br><i>Biographic Narratives, Artistic and Cultural Mediation: José Viale Moutinho's Contribution</i><br>Leonor Martins Coelho e Thierry Proença dos Santos | 105 |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Linguagem e autismo: uma abordagem da ecolalia à luz da transgressão de formas verbais culturalmente estabelecidas</b><br><i>Language and Autism: An Approach on Echolalia in the Light of Transgressions in Culturally Established Verbal Expressions</i><br>Glória Carvalho                                                                      | 119 |
| <b>Descrição e análise de um dialeto do português do Brasil: a fala do povo gurutubano</b><br><i>Description and Analysis of a Dialect of Brazilian Portuguese: the Speech of the Gurutubano People</i><br>Maria do Socorro Vieira Coelho                                                                                                             | 133 |
| <b><i>Homo homini lupus</i>: acerca da licantropia</b><br><i>Homo Homini Lupus: about Lycanthropy</i><br>João Guilherme Dayrell de Magalhães Santos                                                                                                                                                                                                   | 153 |
| <b>Sir Richard Francis-Burton. O viajante-tradutor arquetípico e a sua relação com o Brasil</b><br><i>Sir Richard Francis Burton: The Archetypical Traveler-Translator and His Works on Brazil</i><br>Eduardo Batista                                                                                                                                 | 169 |
| <b>Testemunho em <i>La disparition</i>, de Georges Perec</b><br><i>Testimony in La disparition, by Georges Perec</i><br>Jacques Fux                                                                                                                                                                                                                   | 191 |
| <b>O <i>Compleat Account of the Portugeze Language</i> e a primeira <i>Grammatica Anglo-Lusitanica</i> (Londres, 1701): a discussão da autoria de 1859 até 1970</b><br><i>The Compleat Account of the Portugeze Language and the first Grammatica Anglo-Lusitanica (London, 1701): the authorship discussion from 1859 up to 1970</i><br>Rolf Kemmler | 213 |

## NOTA DA REDAÇÃO

O número 105 da revista *Agália* apresenta onze trabalhos procedentes do Brasil (6), de Portugal (4) e de Cabo Verde (1) nos quais ocupam um lugar de destaque tanto a educação como a exclusão. Existe uma abundante presença das margens e das fronteiras, linguísticas, culturais ou mesmo humanas, ao mesmo tempo que se considera o trânsito por elas, desafiando-as e, portanto, questionando os limites quer da compreensão, quer do conhecimento construído, quer da (in)dizibilidade.

O volume abre-se com o trabalho do mestre Lúcio Cabral Mendes, da Escola Técnica de Santa Catarina de Cabo Verde, que, apresentando e avaliando as duas décadas de existência da Formação Profissional no seu país, aborda a articulação entre as políticas da educação, da formação e do emprego numa perspetiva educativa. Também a partir de uma experiência concreta, a doutora Roseli Inês Hickmann, professora do Departamento de Ensino e Currículo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, usa os aportes teóricos de Michel Foucault, Alain Renaut e Manuel Jacinto Sarmiento para detetar e compreender de que modo determinadas práticas pedagógicas — no caso, as realizadas em duas escolas públicas brasileiras — promovem não apenas os direitos das crianças mas também o empoderamento delas.

A seguir, incluem-se dous trabalhos procedentes da Universidade do Minho: o do doutor José Carlos de Oliveira Casulo que, na qualidade de especialista em Pedagogia Portuguesa Contemporânea, focaliza os *Ensaio*s de António Sérgio identificando os três princípios com que este autor define a educação (ser filosófica, desenvolver a razão e concretizar-se na cooperação social) para, depois, analisar o paradigma da escola cooperativa tal como é elaborada na proposta sergiana; e o do doutor Sérgio Guimarães de Sousa, que enfoca o romance *O Que Fazem Mulheres* de Camilo Castelo Branco para interpretar a loucura do protagonista masculino através da psicanálise lacaniana e com os contributos de Slavoj Žižek, afastando-se de uma leitura de cariz tradicional, baseada na expiação camiliana.

Outro produtor literário madeirense, José Viale Moutinho, é objeto de estudo no artigo dos doutores da Universidade da Madeira Leonor Martins

Coelho e Thierry Proença dos Santos; nele abordam uma produção infanto-juvenil que, visando o conhecimento de e a familiarização com relevantes figuras nacionais e internacionais do campo cultural, (in)forma os jovens leitores e oferece possibilidades didáticas para uso escolar.

A doutora Glória Carvalho, da Universidade Federal de Pernambuco, aponta no seu trabalho para a quebra dos padrões linguísticos operada pelas crianças autistas como fator de exclusão das mesmas e, partindo de um estudo de caso, apresenta uma proposta possível para a inclusão. A seguir, a professora na Universidade Estadual de Montes Claros, doutora Maria do Socorro Vieira Coelho, oferece-nos informações relativas à origem, à formação, à evolução e à caracterização de um falar rural da região Centro-Norte de Minas Gerais, o gurutubano.

Assumindo a proposta de uma *zoopolítica* — como decorrência da continuidade homem-animal — feita por Fabián Ludueña Romandini, o mestre João Guilherme Dayrell de Magalhães Santos, da Universidade Federal de Minas Gerais, analisa a figura do licântropo (talvez aquela que por excelência mais e melhor reúne em si animalidade e humanidade) conforme surge nalguns textos literários brasileiros de Décio Pignatari, Murilo Rubião e Rubens Figueiredo.

A trajetória de Sir Richard Francis Burton, visto como arquétipo do viajante-tradutor, é explorada na sua relação com o Brasil pelo doutor Eduardo Luis Araújo de Oliveira Batista, ligado à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo; tratando-se de um pioneiro da tradução para inglês de obras literárias brasileiras, a produção escrita de Burton é observada enquanto construtora de imagens diversas do Brasil. Por seu lado, o doutor Jacques Fux, da Unicamp, analisa o caráter e os limites do testemunho e considera a (in)dizibilidade da tragédia judia numa singular obra literária de 1969 composta pelo franco-judeu Georges Perec: *La disparition*.

Encerrando o volume, o primeiro dicionário de português para anglófonos, datado de 1701 e publicado semianonimamente, é objeto do trabalho do doutor Rolf Kemmler, procedente da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, que se debruça sobre ele para discutir as diversas atribuições de autoria feitas desde meados do século XIX até bem entrado o século XX.

Felisa Rodríguez Prado  
Roberto Samartim



## Da edificação da estrutura de Formação Profissional à inserção no mercado do emprego em Cabo Verde

Lúcio Cabral Mendes

Escola Técnica de Santa Catarina — Cabo Verde

### Resumo

O artigo analisa a edificação da estrutura de Formação Profissional, o processo da inserção profissional no mercado do emprego em Cabo Verde e aborda ainda a articulação entre as políticas da educação, a formação e o emprego numa perspectiva educativa. A integração ou inserção dos jovens no mercado de emprego merece uma profunda reflexão com base nos conceitos apresentados por vários autores sobre a formação e a integração profissional. Com apenas duas décadas de estruturação do sistema de formação profissional, os resultados são positivos e bastante encorajadores dada a mobilização de recursos que os sucessivos governos veem fazendo para a melhoria do sistema de formação profissional e na preparação dos cidadãos de modo a darem uma maior contribuição para o crescimento económico e desenvolvimento de Cabo Verde. O actual contexto económico e mudanças constantes no mercado de trabalho remetem-nos para a necessidade de reflectir sobre a estrutura de formação profissional na preparação do profissional para uma sociedade do conhecimento. Apresentamos uma abordagem multifocal, centrada nas ideias e experiências europeias, portuguesas e cabo-verdianas.

**Palavras chave:** Formação profissional — Emprego — Sistema educativo — Ensino técnico.

### From the Creation of the Structure of Professional Training to Integration in the Job Market in Cape Verde

### Abstract

The article analyzes the construction of the structure of vocational training and the process of professional integration in the job market in Cape Verde. It also discusses the relationship between the policies of education, training and employment in an educational perspective. The integration or inclusion of youth in the job market deserves further consideration based on the theories presented by various authors on the subject of professional integration. After two decades of structuring the vocational training system, results are positive and very encouraging due to the mobilization of the resources that governments have been doing to improve the system and prepare citizens in order for them to give a greater contribution to the economic growth and development of Cape Verde. The current economic environment and ongoing changes in the job market lead us to think about the structure of vocational training in the preparation of professional knowledge in the society. Here is a multifocal approach, that bases on European, Portuguese and Cape-Verdean ideas and experiences.

**Key words:** Vocational Training — Employment — Educational System — Technical Education.

Receção: 06-06-2012 | Admissão: 24-11-2012 | Publicação: 30-11-2013

MENDES, Lúcio Cabral: “Da edificação da estrutura de Formação Profissional à inserção no mercado do Emprego em Cabo Verde”. *Agália. Revista de Estudos na Cultura*. 105 (2012): 7-30.

## **Introdução**

Os sistemas da educação e da formação são determinantes para a criação de uma dinâmica do desenvolvimento socioeconómico equilibrado, constituindo autênticos pilares para um desenvolvimento sustentável. O funcionamento harmonioso dos referidos sistemas permite alcançar um objetivo comum que é a qualificação geral das populações. Entretanto, o equilíbrio entre os sistemas demora algum tempo em ser atingido, servindo de indicador fundamental para estabelecer as diferenças dos sistemas de educação e formação entre os países.

Em Cabo Verde, a implementação do sistema de formação profissional foi muito recente e surgiu a partir da criação de uma estrutura de formação, o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), em 1994. Nessa altura, o Estado sentiu a necessidade de formar as pessoas por forma a dar uma contribuição de relevo na sua organização com uma visão de futuro, sobretudo baseado num processo de modernização e desenvolvimento. Por esta razão, o Programa do Governo de 1991 anotava entre os seus objetivos: “dotar o país com recursos humanos qualificados, seja no sector público, privado ou cooperativo, capazes de catalisar o processo de desenvolvimento” (PG, 1991: 83). Assim sendo, a criação de uma ‘instituição chapéu’ destinada à organização e regulamentação da formação profissional veio colmatar uma lacuna importante que o sistema formal de educação, constituído desde 1980, não conseguia suprir.

Normalmente, há uma grande distância da criação da instituição à dotação de meios financeiros e humanos e a consolidação do sistema é, também, uma questão de tempo. Entretanto, em Cabo Verde no domínio da educação e formação os resultados são positivos e bastante encorajadores, também pelo investimento que o governo vem fazendo de forma crescente aumentando a verba do OGE (Orçamento Geral do Estado) para atingir os objetivos preconizados. Neste aspecto, salienta Figueira (2003: 9): “O investimento nos recursos humanos, no sentido amplo, torna-se pois uma prioridade, contribuindo para a identificação, integração, promoção social e realização pessoal de cada um, e ainda para a indispensável igualdade entre homens e mulheres”.

Neste contexto particular de mudanças tecnológicas, socioeconómicas e culturais em que vivemos, tudo é encarado numa perspectiva de aprendizagem, adaptabilidade e competitividade, virada para a actividade profissional, centrada

numa profissão e num emprego. Por isso, a preocupação de prolongar tanto a educação escolar como a profissional, de modo a garantir a formação ao longo de toda a vida e também a empregabilidade, insere-se no referido desiderato. Ainda corrobora Figueira (2003: 22) que devemos melhorar os sistemas de formação profissional, sobretudo a formação de adultos, para que a União Europeia possa não só aumentar a sua competitividade, como também melhorar a qualidade de vida dos cidadãos.

A União Europeia influencia bastante a sociedade e o Estado cabo-verdianos: “Em primeiro lugar, razões de ordem histórica, não só porque Cabo Verde foi colónia de um país da União e com o qual continua a manter um nível intenso de relacionamento, mas porque o povoamento e a integração do arquipélago nas sucessivas economias do Atlântico estiveram ligados à dinâmica da expansão europeia (de Portugal, do Reino Unido e mesmo das outras potências coloniais)” (Estevão, 2004: 14). Por isso, poderá constatar-se algumas ideias e exemplos desses três contextos — Comunidade Europeia, Portugal e Cabo Verde — ao longo do artigo, no qual pretendemos dar a conhecer o processo da criação e edificação do sistema de formação profissional em Cabo Verde, alguns resultados da formação e o processo da integração profissional.

O presente artigo está dividido em 4 partes. Na primeira, debruçar-nos-emos sucintamente sobre a evolução do conceito da formação profissional; a segunda parte descreve a articulação das políticas no sistema de formação profissional em Cabo Verde; a terceira parte faz uma análise da trajetória da educação ao emprego, passando pelo processo da inserção profissional e a integração no mercado de trabalho; a quarta e última parte apresenta alguns pontos da conclusão de análise.

## **1. A evolução do conceito da formação profissional**

A abrangência e a diversidade deste conceito dificultam a compreensão do seu conteúdo e impedem a formulação de uma definição clara e aceite por todos os seus utilizadores: “polémica também quando a literatura revela desencontros entre as posições de diversos autores” (Cruz, 1998: 26).

Para muitos estudiosos e os que lidam com o processo de formação profissional, o conceito é pouco claro visto que a sua utilização depende do contexto, da época e da circunstância em que se emprega, podendo ser referido

como processo, como actividade, como política e, ultimamente, mesmo como panaceia para todos os problemas. É um conceito que se está a tornar universal, ingrediente de todos os discursos, tanto político como económico ou cultural. É chamado como solução para todas as situações mais difíceis, em nome do crescimento, do desenvolvimento, do emprego, do desemprego, do auto-emprego, de tudo o que é problemático. Neste sentido, pode considerar-se a formação profissional como transversal, à disposição dos empregados, dos desempregados, dos activos e dos que abandonam o sistema educativo e também dos que estão no sistema.

Convém ressaltar que se trata de uma formação total, para além de abrangente, que permite a sua aplicação prática para o desenvolvimento a nível pessoal, mas também a nível colectivo, como afirma Benavente (1990: 294), citando Dubar (1980): “Trata-se duma formação que não visa só a instrução ou adesões ideológicas próximas de alienação, mas antes uma assimilação dos conceitos, dos métodos e das capacidades interiores que permitam maior domínio pessoal e colectivo da sua vida quotidiana”.

Figueira (2003: 16), ao analisar a formação profissional na Europa, considera que é um valor estratégico, um instrumento fundamental para responder às necessidades da economia, aos défices de qualificação profissional dos indivíduos e aos problemas da inserção profissional com que estes se defrontam. No entanto, a qualificação das pessoas não pode ser vista apenas no sentido de aumento da produtividade e competitividade económica, mas sim como uma estratégia adequada e essencial para o desenvolvimento, em consonância com as tendências culturais, as reformas sociais, as disparidades entre regiões e até a exclusão social.

O mercado de trabalho desequilibra-se, mesmo tendo uma adequada regulamentação, por causa de uma política de formação profissional pouco ajustada. Nesta lógica, Rebelo (2003: 24) afirma: “A formação profissional é um dos principais factores que conduzem, frequentemente, os desequilíbrios estruturais no mercado de trabalho, na medida em que os graus de resposta dados às exigências da procura de trabalho pelo tecido empresarial em determinados sectores da actividade económica se mostram desajustados”. O mercado de trabalho apresenta indicadores, mas os decisores, sobretudo os políticos da área, fingem não entender, não diversificam a formação de modo a responder às demandas

actuais e continuam a fazer formação profissional ‘de moda’ ou a implementar as mais fáceis de executar ou as mais simples quanto a financiamento interno ou externo. Esta atitude faz crescer o número de desempregados especializados em áreas em que o mercado de trabalho se encontra saturado.

A formação profissional assume várias formas e é também analisada de vários ângulos, dada a sua importância à hora de mudar e transformar o mercado e os processos de trabalho, como afirma Tanguy (2002: 20): “A formação é compreendida como uma actividade social de transmissão e aquisição de conhecimentos, comportamentos e atitudes. Não mais reservada à instituição escolar, ela é associada à formação da força de trabalho”. É nesta óptica que a formação esteve muito tempo alocada na promoção da esfera económica e profissional, enquanto que a educação se sustentava na evolução das diferenças das formas de vida do indivíduo.

Com a formação profissional, o indivíduo fica munido de ferramentas importantes para lutar contra o desemprego e a exclusão profissional. Uma pessoa com formação tem o acesso facilitado a outra formação e, além disso, a autoformação ou a chamada formação ao longo da vida passará a fazer parte do seu dia a dia com mais facilidade, visto que o sujeito estará preparado para receber a formação seguinte de modo cada vez mais consistente. Neste particular, Figueira *et al.* (2003: 22) destacam “o pressuposto de que os trabalhadores qualificados têm mais capacidades para gerir pessoas e para manipular dados e coisas, sobretudo em ambientes que se caracterizam pelas novas tecnologias e pelas novas técnicas de produção”.

A formação profissional é hoje geralmente apontada como um instrumento essencial na modernização e competitividade das empresas, mas isso não impede que, na prática, esse facto tantas vezes afirmado não seja de alguma forma secundarizado pela gestão de segmentos importantes do tecido empresarial, nomeadamente no que diz respeito à mão de obra das pequenas empresas. A formação requer um esforço adicional da parte da empresa, que esta nem sempre se dispõe a assumir, conforme sublinha Troger (2004: 12): “os empregadores, que inicialmente tinham apoiado o esforço estatal numa altura em que era evidente o défice de mão-de-obra qualificada, procuram retomar o controlo do sistema de formação no contexto actual de abundância de mão-de-obra e de procura de flexibilidade”.



Entretanto, pela história, a formação profissional formal passou a acontecer de forma generalizada a partir dos anos 60, por exigência do mercado de trabalho no quadro da competitividade de mão de obra e necessidade de aumento de produção. Neste aspecto, Cardim (1998: 13) afirma: “A origem histórica recente e a evolução diversificada das intervenções que a caracterizavam, a sua abrangência e diversidade marcaram o próprio conceito, dificultando a identificação do seu conteúdo inibindo a formulação de uma definição universal”. Neste quadro, a Comissão Europeia solicitou parecer do IRDAC (*Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission* oA II República em Cabo Verde surgiu com a abertura política em 1990. A queda do artigo 4º da Constituição da República da 1ª República (1975/1990) deu acesso o multipartidarismo e às eleições livres e democráticas em Cabo Verde.f the European Communities) que afirma: “Não há dúvida que num mundo cada vez mais competitivo, em que a indústria, os serviços e a administração são cada vez mais ‘conhecimento intensivo’, os vencedores são aqueles cuja mão de obra, a todos os níveis, for melhor educada e formada”. Embora não exista um modelo nem para a sua actividade nem para as organizações que a executam, cada uma destas, à semelhança das escolas ou universidades, demarca o seu posicionamento face aos restantes sistemas. No entanto, a qualificação das pessoas não pode ser vista apenas no sentido de aumento da produtividade e competitividade económica, mas também como uma estratégia adequada e essencial para o desenvolvimento, em consonância com as tendências culturais, as reformas sociais, a procura da equidade entre regiões e mesmo a luta contra a exclusão social.

Outra lógica diferente é a que considera que a formação actualmente é produzida para responder as necessidades e os interesses do mercado, como afirma Cabrito (2009: 9):

Fico ainda mais confuso quando me debruço sobre essas políticas ditas educativas e formativas e verifico que elas constituem, fundamentalmente, medidas que mais não fazem do que ensinar ao longo da vida aquilo que as exigências do mercado impõe aos indivíduos para melhor garantirem a sua sobrevivência nesse mercado, reduzindo a vida, mesmo a educação, a um mero acto mercantil.

Sem a pretensão de apresentar os diversos conceitos sobre a formação profissional, interessa fazer referência à recomendação da OIT<sup>1</sup> que apela para o seguinte: “Cada país deve responder às necessidades dos adolescentes e adultos ao longo de vida, em todos os sectores da economia e a todos os níveis de qualificação profissional”. Depois de explicitar o âmbito de abrangência da formação profissional, para destacar a finalidade da formação, a OIT anuncia: “a formação profissional visa identificar e desenvolver aptidões humanas, tendo em vista uma vida activa produtiva e satisfatória e, em ligação com diversas formas de educação, melhorar as faculdades dos indivíduos compreenderem as condições de trabalho e meio social e de influenciarem estes, individual ou colectivamente”<sup>2</sup>. Analisando bem este preceito, podemos depreender que aí se encontra um conteúdo profundo, visto que apresenta um contorno desenvolvimentista e demonstra a necessidade de estabelecer uma relação direta entre a formação e outras formas de educação (como a profissional e a social).

Cabe, ainda, destacar o conceito de formação profissional apresentado pelo Tribunal de Justiça Europeu (TJE) no *Manual sobre a legislação Europeia Antidiscriminação* (2011: 74), que a define como:

Toda a forma de ensino que prepara para a qualificação para uma profissão, ofício ou emprego específico, ou que confere aptidões específicas para o exercício de uma determinada profissão, ofício ou emprego, semelhante ao ensino profissional, quaisquer que sejam a idade e o nível de formação dos alunos ou dos estudantes e mesmo se o programa inclui uma componente de formação geral.

Neste ponto do acórdão, podemos verificar o nível de abrangência e a natureza de formação destinada a preparar um indivíduo para a sua integração num ofício ou emprego. Fica, no entanto, excluída a formação superior, pois a lei ressalva que a formação profissional se dirige essencialmente a aceder à vida profissional de forma imediata.

Na prática cabo-verdiana, a articulação entre os sistemas de educação e formação profissional não é pacífica, não se encontra num único sistema e quiçá

1. Recomendação da OIT, aprovada na sexagésima sessão, em 4 de Julho de 1975.

2. Recomendação da OIT, aprovada na sexagésima sessão, em 4 de Julho de 1975.

numa dinâmica interativa. Entretanto, verifica-se uma grande aproximação dos elementos do sistema (formação profissional/ensino técnico/educação extra-escolar, mas não uma sintonia total, visto que pertencem a ministérios e serviços diferentes, como atrás referimos.

Neste particular, Corsino Tolentino (2006: 53) dedicou, na sua tese de doutoramento, um ponto aos conceitos operacionais relevantes, visto que considera que “a conceptualização é uma construção abstracta que consiste em separação, isolar e dar conta de uma parte da realidade. Por isso, não precisa de reter todos os aspectos da realidade mas somente aquelas características que exprimem o essencial apreendido”.

É assim que o referido autor identifica e define elementos constituintes da formação profissional, tais como:

***Cidadania:*** é ter direito à vida, liberdade, propriedade e igualdade perante a lei e contribuir para que o outro o tenha. É ter direitos civis; participar no destino da sociedade, eleger, ser eleito, ter direitos políticos.

***Competência:*** é um conjunto de saberes que são ou podem ser postos em acção para resolver problemas ou criar alguma coisa. Resulta de aprendizagem e está associada à prática, manifestando-se num saber fazer operacional e validado. A capacidade combinatória de saberes, práticas e atitudes é a cerne da questão.

***Competitividade:*** é a capacidade de uma empresa, um sector, ou uma economia fazerem face à concorrência tanto no mercado externo como no mercado interno.

***Qualificação:*** é o nível de competência atingido por alguém e decorre da educação, formação e experiência.

***Pessoal qualificado:*** é todo aquele que tem nível de qualificação profissional para lidar eficientemente com o triplo T de tecnologia, talento e tolerância. A formação profissional é um pilar determinante para o desenvolvimento económico e social (Tolentino, 2006: 54).

Nesta lógica, Tolentino (2006: 54) considera que hoje em dia o recurso-chave para o desenvolvimento é pessoal qualificado e criativo, de grande mobilidade.

Em Cabo Verde a problemática da formação profissional vem sendo analisada desde há muito tempo. Por exemplo, no Programa do I Governo Constitucional da II República (1991/96)<sup>3</sup>, a formação profissional foi fortemente referenciada e considerada como instrumento necessário para o domínio de novas tecnologias ao serviço do desenvolvimento. Já nesta época se verificava a necessidade de articulação entre os sistemas de educação e formação profissional ao ponto de se afirmar: “Importa, pois, rever os sistemas de educação e de formação, estabelecendo uma articulação entre o ensino e formação profissional com a aposta forte na qualidade” (GCV, 1991: 81). Esse despertar fez avançar a partir de então o sistema de formação profissional de forma abrangente, em parcerias internacionais, pelo menos intencionalmente. Nota-se que havia uma certa necessidade de incrementar a formação dado o contexto social da época e que no próprio programa se declarava: “Esses objectivos terão que ser interiorizados por toda administração e pela sociedade, pois a tarefa prioritária e essencial é colocar a nossa capacidade humana ao serviço do desenvolvimento de Cabo Verde” (GCV, 1991: 84).

Os grandes objectivos do sector de formação profissional em Cabo Verde foram traçados na década de 90, na altura da criação da instituição chave para a sua edificação: o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP). O relatório do estudo aponta “a edificação de um sistema integrado com ligações efectivas entre a educação, formação e emprego, e a execução de formação com qualidade e pertinência para o mercado de trabalho” (IEFP, 2011: 18). A tentativa de construir um sistema de formação profissional sólido foi uma tarefa estrutural, estratégica, não só por causa de mudanças de governos com ideologias diferentes, mas também por causa das dificuldades intrínsecas em construir um sistema que deve ser aberto, de modo a se retroalimentar com *inputs* sociais e dos outros sistemas existentes.

Cabo Verde é um país com pouco percurso na construção de uma estrutura experimentada de formação, apenas com cerca de duas décadas (1994-

---

3. A II República em Cabo Verde surgiu com a abertura política em 1990. A queda do artigo 4.º da *Constituição da República* da 1ª República (1975/1990) deu acesso o multipartidarismo e às eleições livres e democráticas em Cabo Verde.

2012) de políticas claras para o sector, assegurado por dois diferentes departamentos governamentais:

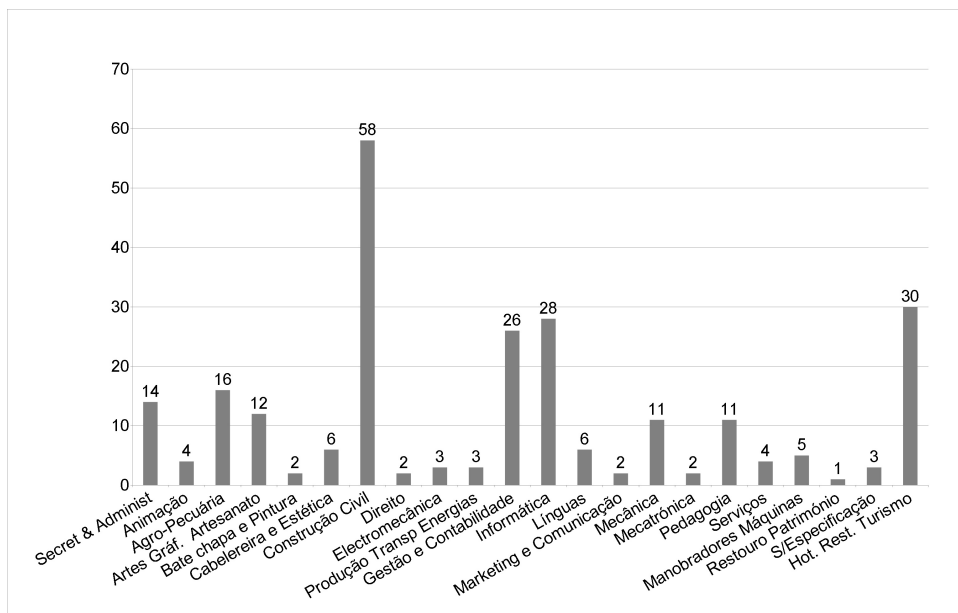
- i) Ministério da Educação e do Desporto: assegura as políticas de educação que, nos diferentes níveis de ensino, consagram uma abordagem vocacional e profissionalizante dirigida a jovens e as estratégias de promoção da aprendizagem ao longo da vida para os adultos. “Assim, para além das modalidades de cariz profissionalizante para jovens, consideram-se, também, as modalidades dirigidas a adultos, nomeadamente ao nível da alfabetização e da educação de base”<sup>4</sup>.
- ii) Ministério da Juventude, do Emprego e do Desenvolvimento dos Recursos Humanos: assegura as políticas de formação profissional, contemplando todos os instrumentos que neste domínio de política procuram reforçar as capacidades para o desempenho profissional por parte de jovens e adultos. Incluem-se neste âmbito as modalidades de formação inicial e contínua. Cabe ainda a este Ministério dar atenção às medidas ativas de emprego, de apoio à inserção, em trabalho por conta de outrem bem como em trabalho por conta própria, considerando o papel que o empreendedorismo assume neste domínio.

Várias acções de formação foram realizadas, sobretudo a partir de 2005, ano em que houve uma forte aposta na formação das pessoas, sobretudo dos jovens à procura do primeiro emprego, no sentido de combater o desemprego juvenil que, no entanto, conforme o Censo de 2010, se cifrava em 21,3%. Entretanto, o Gráfico 1 demonstra a necessidade de reduzir a assimetria entre as diversas áreas de formação, evitando assim a concentração das acções em determinadas áreas, de forma a provocar a saturação do mercado trabalho com os diplomados de umas e a escassez deles em outras.

---

4. Preâmbulo do Decreto-legislativo n.º 2/2010 que altera a Lei de Bases do Sistema Educativo.





**Gráfico 1.** N.º de acções de formação por área. **Fonte:** IEPF, 2010

## 2. Articulação das políticas no sistema de formação

Reflectir sobre a formação profissional em Cabo Verde passa, em primeira mão, pela análise da estrutura do sistema de formação profissional que se edificou em consequência da aproximação entre a formação profissional e o ensino técnico, no desenvolvimento de uma política de qualificação de recursos humanos capaz de conciliar os objectivos de escolarização com as respostas às necessidades do mercado de trabalho. O Instituto de Emprego e Formação Profissional de Cabo Verde (IEFP, 2011:27) afirma: “esta opção, que alarga o espectro de oportunidades para o procedimento de estudos ao nível do ensino superior, exige uma reforçada comunicação entre o subsistema do ensino superior e as escolas e centros de formação secundária”. O auge dessa aproximação ou paralelismo pode ser situado na criação do Sistema Nacional de Qualificação, como o símbolo mais expressivo de uma integração entre políticas da educação e da formação.

Aliás, este desafio consta do Relatório Global de seguimento da execução da estratégia de crescimento e de redução da pobreza, DECRP II, elaborado no âmbito de Ajuda Orçamental a Cabo Verde. De conformidade com os Memorandos de Entendimento firmados, no quadro de ajuda orçamental supervisionado pelo FMI assinalam-se as seguintes orientações estratégicas:

- Estruturação e edificação de um Sistema Integrado de Educação / Formação / Emprego;
- Desenvolvimento de um Sistema Nacional de Qualificações e Competências profissionais;
- Estabelecimento de uma oferta formativa permanente para a Formação Profissional inicial;
- Promoção e Desenvolvimento da Formação Contínua, com a participação das empresas e de outros parceiros sociais envolvidos na Formação Profissional;
- Criação e implementação de um Centro de Formação e Actualização Permanente para formadores e tutores;
- Organização de um sistema de informação estatística para a formação profissional, nomeadamente através da criação de um Observatório da Formação Profissional (Ministério de Finanças, 2010: 9).

Entretanto, não é demais salientar que essas orientações se atrelam às políticas e dinâmicas implementadas ao longo de quase duas décadas. Vários sinais são dados, no desenvolvimento de uma política de qualificação de recursos humanos, desde a tentativa de conciliar os objetivos de escolarização com o de respostas às necessidades do mercado de trabalho, passando pela aproximação entre a formação profissional e o ensino técnico, até às políticas da Direcção Extra-escolar para alargar o espaço e tempo de qualificação de adultos, combinando a educação de base com a formação profissional ou a maior interacção nas políticas a nível do ensino secundário e o ensino superior, justificada pela promoção de ofertas de formação com perfil de natureza qualificante, isto é, dando oportunidades aos formandos em continuar o estudo superior. Estas iniciativas permitem uma maior comunicação entre os subsistemas de Educação e de Formação.

A articulação entre as políticas de formação profissional e as políticas do emprego é a mais tradicional e é considerada a mais difícil, pois é a mais importante e a menos trabalhada e implementada. É muito importante, porque se traduz em instrumentos de formação e de apoio à inserção dos diplomados no mercado de trabalho. Embora já esteja dado timidamente o primeiro passo, com a fusão entre os Centros do Emprego e Formação Profissional e situando a Direcção do Emprego no comando da regulação, pode-se, no entanto, supor que prevaleça a vertente de formação profissional nos Centros, em detrimento da do emprego, sobretudo nos primeiros tempos da convivência, que auguramos seja bem pacífica e não passiva.

Estas políticas e sinais de convergências demonstram o total empenho na construção do sistema de formação profissional e a sua evolução ou eficácia na resposta das demandas sociais, económicas e laborais.

Como acima referimos, no DECRP II (*Documento de Estratégia do Crescimento e de Redução de Pobreza*) do Ministério das Finanças de Cabo Verde (2010), a criação do Sistema Nacional de Qualificações é uma grande aposta e a sua consolidação poderá servir de base para consagrar os subsistemas, sobretudo em termos de coordenação de políticas, assim como para garantir a irreversibilidade das conquistas já alcançadas no domínio da consolidação da estrutura do sistema de formação profissional.

Com base nos pressupostos apresentados, a consolidação dos subsistemas, como um todo, resulta de contributos de cada elemento constituinte, nomeadamente:

- O Ensino Técnico para afirmar o princípio da dupla certificação, para reforçar a relação entre a escola e o mercado de trabalho e para promover os níveis de qualificação da população jovem;
- A Formação Profissional para diversificar as estratégias de formação e reforçar a capacidade de promover aprendizagens práticas;
- A educação de adultos para dar à formação de activos uma abordagem integradora entre conteúdos de base e conteúdos profissionalizantes e para orientar a aprendizagem pelo princípio das competências.

Na certeza de que os contributos de cada elemento constituinte dos subsistemas são de complementaridade, tornar-se-á possível o desenvolvimento do sistema de formação profissional cabo-verdiana como um todo e não como simples soma das partes defendida pela teoria de complexidade desenvolvida por Morin (2009:142). Não será o culminar desse desiderato, dadas a luta constante pelo protagonismo e a tradição do funcionamento das instituições em Cabo Verde, que, na sua maioria, têm uma lógica de ilhas ou guetos. Mas não é de mais ressaltar que as fronteiras entre as instituições afins vêm sendo esbatidas com resultados bastantes encorajadores relativamente à formação profissional. Os investimentos no sector e a progressiva melhoria da taxa de escolarização nos diferentes níveis de ensino têm servido de fontes de alimentação para o crescimento e a qualidade de formação profissional.

### **3. Da Educação ao Emprego**

Nota-se uma grande dinâmica na qualificação profissional de cabo-verdianos da parte do Estado, no quadro de parcerias com os países mais desenvolvidos e com mais experiências de formação, particularmente os países europeus. Neste aspecto, IIEP (2011: 91) afirma: “Assim, para além das verbas do Orçamento de Estado afectas a estas políticas nos domínios da educação e da formação, o financiamento ao sector é assegurado por via de apoios externos canalizados por diferentes mecanismos de cooperação internacional”. Entretanto, com a crise económica europeia e mundial, poderá acontecer uma certa desaceleração desse movimento em prol da qualificação dos cabo-verdianos e, conseqüentemente, da geração de mais empregos por conta de outrem. A grande incógnita poderá ser a possibilidade de criação de auto-emprego. Os apoios técnicos e financeiros provocaram uma mudança profunda em termos de pensar a formação, realizar as acções de formação e até na linguagem dos responsáveis, formadores e formandos.

Com a alteração que tem vindo a verificar-se nos meios de produção, o rendimento só aumenta com trabalhadores adequados, isto é, em palavras de Drucker (2012: 278): “trabalhadores de conhecimento que desempenham, cumulativamente, trabalho de conhecimento e trabalho manual. Designo-os por ‘tecnólogos’. Este grupo inclui indivíduos que aplicam, na prática, conhecimentos altamente especializados”. O aumento da produção agora é uma necessidade, mas a sua continuação sem pôr em causa a vida futura é uma exigência

humana e ambiental e é uma norma moral. A formação profissional é fundamental para assegurar esse desiderato dos dias de hoje. Neste particular, Alves (1997:97) sublinha que a educação permanente e a formação contínua ou inicial, tanto em relação aos quadros como aos trabalhadores de pouca escolaridade, são indispensáveis para a melhoria de produção e para garantir a sustentabilidade do sistema de formação.

Ao abordar a educação e o emprego, somos permanentemente tentados a incluir quase obrigatoriamente a “formação”, visto que se encaixa tanto no início, como no meio ou no fim da abordagem. Normalmente o alvo principal, independentemente do contexto e de quem a faz seja político ou investigador, é a população jovem. Da educação ao emprego passa-se, necessariamente, pelo corredor da formação profissional que, tanto em termos espaciais como temporais, acompanha a vida activa de um individuo numa primeira fase, para depois permanecer durante a sua existência. Ao referir a contribuição e a importância de uma juventude qualificada no aumento da riqueza de um país, Alves (2008:7) considera que quando os jovens não estão preparados surgem como potenciais candidatos a engrossarem as fileiras dos que abandonam o sistema educativo sem, muitas vezes, terem concluído a escolaridade obrigatória e a se verem em processos de inserção na vida activa que alternam, de forma cada vez mais frequente, períodos de atividade e de inatividade, no quadro do que alguns têm vindo a designar por desemprego repetitivo. Naturalmente, não deixamos de pensar também nos adultos que trabalham sem a devida formação e com frágil empregabilidade, ou mesmo nos desempregados de longa duração. Entretanto, nesta abordagem a atenção está voltada para os jovens que Alves (1997: 97) caracteriza como segue:

- Excluídos do sistema educativo;
- Excluídos do mercado de trabalho primário, procuram empregos melhor remunerados e que asseguram melhores perspectivas de progressões na carreira;
- Os que tendencialmente são os primeiros a serem excluídos do mercado de trabalho, visto que não suportam a adaptabilidade de empresas aos períodos da recessão económica e da implementação do processo da inovação tecnológica.

Neste último ponto, as competências profissionais geradas pela formação profissional serviriam como reforço para amortecer o solavanco da empresa, ao fazer face à competitividade do mercado e à sua sustentabilidade.

O contraponto que se deve estabelecer entre a educação e o emprego pode ser explicado e até suportado pela definição da educação dada pela Comissão Interministerial da Educação:

Conjunto de acções e de influências tendentes a criar e desenvolver no indivíduo aptidões, conhecimentos, competências, atitudes e um comportamento que visa o desenvolvimento global da sua personalidade, a sua integração na sociedade e o seu empenhamento na transformação progressiva dessa sociedade (DGEFP, 2001: 22).

Analisando esta longa e completa definição, pode-se constatar que uma pessoa que participa numa acção de educação/formação fica munida de algumas ferramentas básicas para exercer um trabalho ou se inserir numa estrutura de emprego. Entretanto, a contínua necessidade de formação é cada vez mais premente, na actualidade, para conseguir um emprego. Daí um outro conceito interessante e complementar a discutir, que é a educação permanente, chamada também de aprendizagem ao longo da vida. Cabrito (2009:9) refere-se a ela como “aprender até morrer”, considerando-a uma sentença velha dos séculos, a proposição que norteia percursos e que dá à Aprendizagem ao Longo da Vida a sua real dimensão, a de educação permanente. O mesmo autor afirma: “Hoje, no campo da educação/formação, nomeadamente no campo do adulto, a Aprendizagem ao Longo da Vida está na moda. Num qualquer discurso pedagógico ou político, chamar a Aprendizagem ao Longo da Vida à colocação, fica sempre bem”(Cabrito, 2009:11). Ainda na mesma lógica acrescenta Célestin (2002: 56): “A promoção da empregabilidade e da adaptabilidade através da formação profissional constituem dois pilares das políticas de emprego”. Com efeito, têm sido preocupação da União Europeia e de muitos Estados isolados, considerando que as sociedades ocidentais nos últimos anos se têm caracterizado pelo aumento do desemprego juvenil, e têm sido estudado por investigadores como Shelly (1988), Ashton *et al.* (1990) e Lima (1992), entre outros.



Alves (2008: 7) defende ainda que as alterações verificadas nos processos produtivos e decorrentes da modernização tecnológica implicam profundas alterações nas estruturas de qualificações, cujos diferentes efeitos se fizeram sentir sobre os jovens detentores de mais baixos níveis de habilitação e de qualificação. Esta é uma lógica que apela para uma educação e formação permanente e cada vez a um nível mais elevado, mas que não obsta, por exemplo, que nos anos 70 um jovem com 6º ano de escolaridade tivesse emprego garantido e que o índice de empregabilidade fosse maior do que o de um jovem detentor de um mestrado na atualidade.

A introdução de novas tecnologias produziu não só a diminuição efectiva do volume do emprego, sobretudo nos ramos de actividade receptores de mão de obra juvenil, mas também um aumento efectivo do nível de qualificação. Essa conjugação conduziu a uma diminuição de oportunidades nos empregos para jovens menos qualificados e a um aumento dos mais qualificados. Neste pressuposto, afirma Alves (1997:9) que a maioria dos jovens desempregados ou sem empregos são originários de classes populares ou de famílias desfavorecidas, podendo-se inferir que existe, ainda em curso, o processo de reprodução familiar do desemprego. Quem não consegue fazer uma educação/formação de nível competitivo ou ao ponto de acompanhar as exigências de qualificação dificilmente consegue um emprego de longa duração ou sustentável.

Na mesma esteira de análise, pontua Alves (1997: 52) que as dificuldades dos filhos de pais desempregados aumentam na medida em que as redes de sociabilidade construídas através do trabalho se encontram, se não destruídas, pelo menos parcialmente desativadas. Não é por acaso que a estratégia definida pela Cimeira de Lisboa em março de 2000 estabelecia que, até 2010, a União Europeia se torne a economia mais competitiva e dinâmica baseada no conhecimento sustentável com um maior número de empregos e de melhor qualidade e com uma maior coesão social.

Ainda, com base na preocupação de um emprego sustentável, a Comissão Europeia propôs integrar as questões ambientais em todas as acções de formação profissional financiadas pelo Fundo Social Europeu para o período de 2000-2006, conforme refere Vilar (2008: 145): “Todos os programas de formação, independentemente da sua matéria de fundo, deverão incluir um MAS (Módulo sobre um Ambiente Sustentável) com dados gerais sobre a situação

ambiental actual, os problemas presentes e os riscos futuros, com vista a adoptar o individuo de uma consciência ambiental que o leve a utilizar de forma prudente os recursos naturais”.

#### **4. A inserção profissional como um resultado da formação**

Numa situação conturbada do mercado de trabalho, a formação profissional é importante, mas deixou de ser determinante para quem procura o primeiro emprego. Para um jovem que deixou a porta da escola ou do centro de formação o objetivo, após a obtenção de um canudo, é a integração no mercado de trabalho. Atualmente, a integração ou a inserção ou o percurso da trajetória são termos com significados bastante próximos, mas com interpretações diferentes no seio da comunidade científica. Para Alves (2010: 176), a inserção profissional constitui-se, então, numa área de actuação das políticas públicas, multiplicando-se as medidas e os dispositivos que visam responder às dificuldades com que os jovens se confrontam para se inserirem no mercado de trabalho. A complexidade das dificuldades referidas pela autora demonstra que se requeria e requer sempre o concurso das políticas públicas, isto é, a intervenção do poder público para resolver, melhorar ou atenuar a situação. A preocupação com a inserção profissional aumentou a partir dos anos setenta, com o aumento da taxa de desemprego juvenil e os percursos de inserção, em particular dos jovens menos escolarizados. Alves (2008: 7) caracteriza a complexidade da situação deste modo:

Os jovens vivem, actualmente, numa situação verdadeiramente paradoxal: se por um lado, nunca, como no momento presente, a população juvenil foi detentora de níveis de qualificação académica tão elevados e teve ao seu alcance um leque tão diversificado de oportunidades sociais; por outro, nunca, como nas últimas décadas, se viu obrigado a lidar com a complexidade crescente dos processos de transição para a vida activa, em particular, e para a vida adulta, em geral.

Todavia, existe uma outra corrente, que Almeida (2010: 74) apelida de defensores de teses adequacionistas entre a educação e o mercado de trabalho, que consideram que o desemprego dos diplomados resulta dos desajustamentos da oferta educativa relativamente às necessidades do mercado de trabalho. En-

tretanto, o mesmo autor aponta que, para a sociologia crítica, o desemprego, assim como os processos de inserção profissional, “é também o resultado dos processos sociais e de mecanismos de inculcação ideológica que induzem os indivíduos a aceitar ou rejeitar os empregos disponíveis, em função das condições objectivas e subjectivas associadas à sua situação social concreta e dos projectos de vida e das expectativas que têm face ao futuro” (Almeida, 2010:74).

Sem a intenção de contrariar as duas teorias, questionamos apenas a aplicabilidade das mesmas na realidade cabo-verdiana. Um jovem que acaba de fazer uma formação profissional, seja de que nível for, dificilmente rejeita um emprego por questões de ordem ideológica. No entanto, pode ficar sem emprego por causa da saturação do mercado de trabalho, visto que existe normalmente mais procura que oferta de emprego. Como podemos constatar no Quadro 1, os diplomados com maior índice da inserção são os de nível IV e I, bem como os de ACP (Ano Complementar Profissional), diplomados que concluíram o 12.º ano e fizeram mais um ano de formação teórica e prática numa Escola Técnica.

A explicação do Quadro 1 poderá ser feita com base na lógica da performance tecnológica de empresas: as empresas menos modernizadas pretendem recrutar os trabalhadores manuais, isto é, os que mais trabalham com as mãos do que com o conhecimento, que é o caso do trabalhador de Nível I; as empresas mais modernizadas recrutam trabalhadores de conhecimento (aqueles que utilizam mais o conhecimento do que as mãos no exercício das suas atividades), em que podemos incluir os diplomados de Nível IV.

| Nível de FP | Taxa % |
|-------------|--------|
| I           | 71,3   |
| II          | 69,6   |
| III         | 68,4   |
| IV          | 85     |
| Nível de ET | Taxa % |
| Via Técnica | 41,1   |
| ACP         | 71,4   |
| NS/NR       | 70     |

**Quadro 1.** Percentagem dos diplomados inseridos no mercado de trabalho. **Fonte:** IIEFP 2011

Portanto, várias teorias vêm sendo expandidas no sentido da melhor compreensão dos vários fenómenos associados à juventude ou aos jovens, sobretudo relacionados com a sua inserção no mercado trabalho. Em relação à inserção, Alves (2008) apresenta a definição científica de Vicens (1981) como uma teoria filiada na teoria da procura do emprego que havia sido defendida por Stigler (1962), o que demonstra que a problemática não é de agora. Portanto, explica Alves (2010:178), para que o processo de inserção seja dado por concluído é necessário que se verifiquem três condições: que o emprego ocupado seja um emprego durável, no sentido em que os indivíduos não dispõem de informações que lhes permitam antever que terão de mudar num futuro mais ou menos próximo; que seja um emprego que não pretendem, voluntariamente, abandonar e, por último, que deixem de utilizar parte do seu tempo na procura de outro emprego ou no prosseguimento de estudos com o objetivo de mudarem de emprego ou de profissão.

Todavia, Marques (2006:65) esclarece, por seu turno, que a obtenção do primeiro emprego constitui a primeira informação de que dispomos para caracterizar o início das trajetórias de inserção. Este início não é definido a partir da declaração do início de atividade indicada pelos diplomados. O aspecto ligado

ao fim do processo da inserção profissional é aquele que tem suscitado a maior discussão entre os investigadores, visto que o problema não é só o emprego, mas sim o emprego estável.

## **5. Considerações finais**

Não é fácil abordar o conceito de formação profissional sem recuar no tempo e analisar os aspectos culturais, valores e significados que a formação tem para cada país ou sociedade, pois o conceito da formação profissional é muito abrangente, sem consenso entre os autores, é utilizado em todos os discursos e funciona como operador do sistema integrado educação/formação/emprego.

Em Cabo Verde, por ter apenas duas décadas de criação e estruturação, o subsistema de formação precisa de uma melhor configuração e solidificação, de modo a responder mais adequadamente às demandas de qualificação das pessoas e, sobretudo, dos jovens para o acesso ao primeiro emprego.

A massificação de formação profissional é desejável, mas não se deve descurar o problema de qualidade e a necessidade da sua maior implementação deve ser feita tendo em conta a garantia da empregabilidade e a respetiva competitividade no mercado de trabalho.

O sistema de formação profissional em Cabo Verde deverá ser estruturado com vista a preparar os jovens profissionalmente para o trabalho do futuro e neste mundo da globalização. Um sistema capaz de munir os indivíduos de conhecimentos práticos e teóricos de modo a torná-los tecnólogos, trabalhadores de conhecimentos para exercer as suas atividades na sociedade do conhecimento.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, A. J. “Formação, mercado de trabalho e profissões: balanço de uma experiência na área das ciências empresariais”. *Inserção profissional de graduados em Portugal: (re)configurações teóricas e empíricas*. Org. A. P. MARQUES e M. G. ALVES. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, 2010, 97-109.
- ALVES, N. “Educação para a Democracia e para a Cidadania/ Formação para o trabalho: as duas faces da mesma moeda”. *Contributos da Investigação Científica para a qualidade do ensino*. Org. R. FERNANDES, F. A. COSTA e I. NARCISO. Lisboa: Ministério da Educação — Fundação Calouste Gulbenkian e Instituto de Inovação da Educação, 1997.
- *Juventudes e Inserção Profissional*. Lisboa: Educa Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2008.
- “Contributos para a delimitação do fim de inserção profissional”. *Inserção profissional de graduados em Portugal: (re)configurações teóricas e empíricas*. Org. A. P. MARQUES e M. G. ALVES. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, 2010, 175-194.
- BENAVENTE, A. *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- CABRITO, G. B. “Aprendizagem ao Longo da Vida ou Aprender até Morrer”. *Quotidiano(s) de Saúde: contexto (s) de formação*. Org. B. CABRITO e M. A. COSTA. Lisboa: Educa, 2009, 9-15.
- CARDIM, J. C. “Introdução”. *Práticas de Formação Profissional*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 1998, 21.
- CÉLESTIN, J. B. *A qualidade do Emprego*. Lisboa: DGEFP, 2002.
- CRUZ, J. V. P. *A Formação Profissional em Portugal: do levantamento de necessidade à avaliação*. Lisboa: Edições Sílabas, 1998.
- DGEFP. *Terminologia de Formação Profissional: alguns conceitos de base, III*. Lisboa: DGEFP, 2001.
- DIRECÇÃO NACIONAL DO PLANEAMENTO. *Relatório Global de Seguimento da Execução da Estratégia de Crescimento e de Redução da Pobreza. DECRP II*. Washington: Fundo Monetário Internacional, 2010.
- DRUCKER, P. F. *Uma Sociedade Funcional*. Alfragide: Dom Quixote, 2012.



- ESTEVÃO, J. “O Desenvolvimento de Cabo Verde e o modelo de integração económica”. *Cabo Verde um Caso Insular nas Relações Norte-Sul*. Lisboa: Instituto de Estudos Estratégicos Internacionais, 2004, 15-32.
- FIGUEIRA, E. “Formação Profissional e Cultura: uma introdução”. *Formação Profissional na Europa: cultura, valores e significados*. Coord. Eduardo FIGUEIRA. Lisboa: INOFOR, 2003, 11-22.
- GOVERNO DE CABO VERDE. *Programa do I Governo Constitucional da II República*. Praia: Chefia do Governo, 1991.
- IEFP. *Relatório de base preliminar do IEF*. Cabo Verde: IEF, 2011.
- MARQUES, P. *Entre o Diploma e o Emprego: a inserção profissional de jovens engenheiros*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2006.
- MORIN, E. *O meu caminho*. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.
- REBELO, G. *Emprego e Contratação Laboral em Portugal: uma análise socioeconómica e jurídica*. Lisboa: RH Lda., 2003.
- TANGUY, L. “Um movimento Social para a formação permanente em França”. *Revista Pró-posições*. 13 (2002): 18-33.
- TJE. *Manual Sobre a Legislação Europeia Antidiscriminação*. Luxemburgo: Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia, 2011.
- TOLENTINO, A. C. *Universidade e Transformação Social nos Pequenos Estados em Desenvolvimento: o caso de Cabo Verde*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2006.
- TROGER, V. “A escolarização da formação profissional dos jovens em França: o Estado ao serviço das empresas”. *Revista Europeia de Formação Profissional*. 31 (2004): 12-17.
- VILAR, A. M. “A Formação Profissional e o Ambiente: sustentabilidade e emprego”. *Revista Europeia de Formação Profissional*. 39 (2008):144-175.

### **Nota curricular**

Lúcio Cabral Mendes é Professor da Escola Técnica de Santa Catarina (Cabo Verde) e Formador dos Centros de Formação Profissional. Licenciado em Contabilidade e Legislação Laboral pela CEFET (Brasil). Mestre em Administração e Planificação da Educação pela Universidade Portucalense (Portugal). Doutorando em Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

### **Contacto**

lcabralmendes@yahoo.com.br

## Infâncias e direitos na escola: múltiplas experiências\*

Roseli Inês Hickmann

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) — Brasil

### Resumo

Trata-se de uma investigação que buscou compreender de que modo crianças escolarizadas estão sendo subjetivadas como sujeitos de direitos a partir de determinadas práticas pedagógicas em circulação no currículo escolar. Percebeu-se que o discurso que se propõe promover o exercício dos direitos das crianças, ao mesmo tempo em que afirma os direitos-proteção, a partir das tecnologias de poder, também oportuniza a construção de direitos-liberdade, por meio das técnicas de si. Constituiu-se como foco da pesquisa e corpus de análise e problematização as produções escritas (narrativas, poesias, histórias, diálogos, crônicas, cartas, desenhos, painéis e diários) de alunos/as de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas estaduais. Os aportes teóricos que orientaram este estudo de caso com matizes etnográficos foram Michel Foucault, Alain Renaut e Manuel Jacinto Sarmento.

**Palavras chave:** Infâncias — Direitos — Proteção — Liberdade.

### Childhoods and Rights at School: Multiple Experiences

### Abstract

This investigation searched for understanding about how educated children have been subjectivized as subjects of rights from certain pedagogic practices within the school curriculum. It was observed that the discourses that are supposed to promote the exercise of the children's rights, affirm the right-protection, from the technologies of power, and at the same time also provide the construction of right-freedom, by techniques of oneself. Written productions (narratives, poetries, histories, dialogues, chronicles, letters, drawings, panels and diaries) of students of the 3rd and 4th grades of Primary Education, of two public state schools, constitute the research focus, as well as the corpus for the analysis and questioning. The theoretical contributions that guided this case study with ethnological nuances were Michel Foucault, Alain Renaut and Manuel Jacinto Sarmento.

**Key words:** Childhoods — Rights — Protection — Liberty.

---

\* Versão similar ao presente artigo, intitulada “Infâncias e direitos na escola: múltiplos olhares” foi aceita para comunicação no *I Simpósio Luso-brasileiro em estudos da criança: perspectivas sociológicas e educacionais*, 4 e 5 de junho de 2012, Universidade do Minho, Portugal.

## 1. Contextualizando a investigação

O presente ensaio aborda a temática da infância e de seus direitos a partir de práticas didático-pedagógicas presentes no currículo escolar, tendo como contexto de emergência das considerações apresentadas uma investigação mais ampla<sup>1</sup>, com características etnográficas, realizada junto a duas escolas públicas estaduais situadas em bairros de periferia da cidade de Porto Alegre/RS/Brasil.

O problema de pesquisa foi engendrado a partir do desejo de compreender como os discursos acerca de uma determinada “infância de direitos”<sup>2</sup> apareciam e eram significados, apropriados e interpretados pelas crianças escolarizadas, a partir de suas falas e produções escritas, no âmbito de uma determinada prática pedagógica, de uma professora que havia se predisposto a desenvolver a temática dos direitos das crianças em seus planejamentos.

O que mobilizou o estudo foi a vontade de examinar de que modo tais discursos produzem — e produziram — determinados processos de subjetivação das crianças, pelos enunciados que instituem a ideia de uma infância de direito, de modo a contribuir com o muito que há para pensar acerca de “como constituímos diretamente nossa identidade por meio de certas técnicas de si” (Foucault, 2004a: 302).

Tramada por meio de uma imersão empírica junto ao cotidiano escolar, esta investigação buscou perscrutar como as crianças escolarizadas, no caso crianças de classes sociais menos favorecidas e socialmente mais vulneráveis, estavam e estão sendo subjetivadas e se inscrevem discursivamente como sujeitos de direitos<sup>3</sup> através de práticas didático-pedagógicas em circulação no currículo escolar e que denotam a emergência de uma infância de direitos.

---

1. Trata-se de minha tese de doutoramento em Educação intitulada *Dos direitos das crianças no currículo escolar: miradas sobre processos de subjetivação da infância*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

2. A terminologia empregada diz respeito ao engendramento de uma determinada infância constituída pela discursividade que toma a criança como objetificada e subjetivada pelos discursos que tratam dos seus direitos, posicionando-a no lugar de sujeito de direitos.

3. De acordo com Adorno (1993), tomar como referência as crianças e os jovens como sujeitos de direitos implica percebê-los e respeitá-los a partir do ponto de vista deles, com interesses e necessidades próprios ao seu momento de vida, e não tão somente sob o olhar do adulto, buscando estar mais sensível e sintonizado com a cultura infantil e juvenil. Significa reconhecê-los como sujeitos que se encontram em uma condição peculiar de desenvolvimento e que necessitam de auxílio, apoio, proteção e cuidados diferenciados por parte dos adultos.

Nesse contexto, o currículo escolar figura como um tempo e espaço de convivência privilegiado e singular de (re)significação de saberes, um laboratório de aprendizagens para se conhecer as crianças e suas infâncias, bem como uma clareira de microlutas e de possibilidades para a promoção de acontecimentos em favor da preservação e do apreço pela vida das crianças que nele se inserem e participam de experiências como sujeitos escolarizados, isto é, ocupam posições identitárias de alunos/as.

Convém esclarecer que no presente estudo a posição de sujeito aluno encontra-se identificada com crianças de séries/anos iniciais que frequentam escolas públicas estaduais e experimentam, cotidianamente, um conjunto de práticas culturais didático-pedagógicas. Dentre tais práticas podemos nomear: os rituais de chegada e entrada na sala de aula, as vivências nos diversos espaços escolares, o envolvimento com os materiais escolares, com os livros didáticos e paradidáticos, as comemorações escolares, as atividades de registro e produção textual, a confecção de painéis para as paredes das salas de aula, bem como as aprendizagens intencionalmente planejadas e sistematicamente organizadas como vivências pedagógicas, por parte das professoras, envolvendo os diferentes campos de saberes.

Ainda por entender que o currículo escolar é um artefato cultural que inventa e institui práticas culturais capazes de produzir determinadas subjetividades mais ou menos assujeitadas às condições de possibilidade de nosso tempo, convém abordá-lo sob um outro registro, que envolva a produção de sujeitos de direitos, mais atentos e sensíveis ao cotidiano em que convivem, a partir de experiências do cuidado si.

De acordo com as circunstâncias que foram produzindo o contorno do objeto-problema de pesquisa e direcionando a trama metodológica da investigação, procurei aproximar o empreendimento a um estudo de caso com “matizes” etnográficos<sup>4</sup>, visto tratar-se do acompanhamento da prática pedagógica de uma professora junto a duas turmas de alunos do Ensino Fundamental, em du-

---

4. Conforme Sarmento (2003: 153), “a etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direcções e sentidos por que se desdobra e percorre”.

as escolas públicas estaduais, situadas no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, durante o 1º semestre de 2005 (3ª série) e o 1º semestre de 2006 (4ª série). Foi através da observação e convivência com estas duas turmas de alunos/as, acompanhada de registro escrito em diário de campo, e da análise e problematização de suas produções escritas<sup>5</sup> que se buscou compreender os movimentos de subjetivação, presentes no currículo escolar, que as posicionavam e as inscreviam discursivamente como sujeitos de direitos. Também houve uma preocupação em posicionar as crianças pesquisadas a partir da perspectiva da participação e do exercício de seus direitos-liberdade, que o filósofo francês Alain Renaut (2004) relaciona ao processo de libertação das crianças<sup>6</sup>, ao considerá-las como protagonistas e sujeitos da investigação.

Houve também outro interesse investigativo: o de explorar o universo da sala de aula, de maneira a contemplar variadas situações, tais como observações das aulas com suas rotinas de atividades, recreios, lanches no refeitório; diálogos e formas de se relacionar da professora com seus/suas alunos/as e destes/as entre si; interações diversas da pesquisadora com as crianças. A ideia foi partir da observação do cotidiano da sala de aula, identificar como o tema infância de direitos aparecia e com que regularidade frequentava as produções escritas, desenhos,

---

5. Ao se produzir a trama metodológica desta investigação, considerou-se como possibilidades empíricas transformadas em *corpus* de análise: observação de aulas de uma turma de 3ª série e de uma turma de 4ª série do Ensino Fundamental e registro escrito (diário de campo da pesquisadora) contendo observações, depoimentos, conversas, interlocuções da pesquisadora com as crianças, depoimentos e relatos informais da professora titular; produções textuais das crianças (aproximadamente 200 textos): redações, poesias, diálogos, desenhos, histórias em quadrinhos, crônicas, cartas, diários, painéis, textos reflexivos e argumentativos, músicas, paródias, criação de jogos de tabuleiro, quebra-cabeças etc; planejamento didático-pedagógico da professora e seu diário de classe, com a descrição das atividades propostas para as turmas de 3ª série e de 4ª série, sendo que para a investigação foram feitas inúmeras escolhas e (re)cortes, com o intuito de selecionar aquelas atividades que fossem mais significativas, contributivas e expressivas para o contexto deste estudo; livros paradidáticos e didáticos utilizados como recurso e apoio pela professora; legislação e documentos: Declaração de Genebra (1924), Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959); Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989); Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA/Brasil (1990).

6. Conforme Renaut (2004), a libertação das crianças tem-se configurado por diferentes movimentos ocorridos nas sociedades com relação às transformações dos vínculos de autoridade dos adultos para com as crianças, vividos nas relações familiares e escolares. Tais transformações aparecem tematizadas nas representações de infância e se caracterizam pela perspectiva de compreender a criança como um outro na alteridade tendo como referência a constituição de uma subjetividade autônoma por meio da discursividade sobre os direitos do sujeito infantil.

falas, gestos, corpos e experiências das crianças. Ou seja, como essas crianças eram interpeladas como sujeitos de direitos e como se reconheciam nesse lugar de inscrição.

Trata-se de um movimento de compreensão dos processos de subjetivação, isto é, de como os discursos operam e produzem sentidos com relação ao (re)conhecimento e a potencialização, ou não, das crianças como protagonistas do lugar de sujeitos de direitos. Não se trata tão somente de indagar e aceitar como tais discursos operam sobre as crianças, mas também de perscrutar quais são as condições de possibilidade que mobilizam e instigam para a (re)invenção cotidiana dos sujeitos, diante das situações de contingência em que se encontram. Como sugere o historiador Roger Chartier (2006: 39):

O objeto fundamental de uma história que visa reconhecer a maneira pela qual os atores sociais dão sentido às suas práticas e aos seus enunciados situa-se, portanto, na tensão entre, de um lado as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, de outro, as restrições e as convenções que limitam — com mais ou menos força segundo as posições que ocupam nas relações de dominação — o que lhes é possível pensar, dizer e fazer.

Portanto, acredita-se que os discursos que subjetivaram as crianças investigadas e as instigaram a assumirem posições de sujeitos de direitos foram se construindo e se configurando como necessários, no decorrer da trajetória do estudo, por produzirem possibilidades. E quais possibilidades? Possibilidades de se realizar escolhas pessoais, a partir da maneira como estas crianças se relacionam consigo mesmas, com os outros, e com os discursos tomados como verdadeiros<sup>7</sup>. Possibilidades de permanecerem vivas e mais informadas e esclarecidas sobre o que as atravessa, sobre suas histórias, direitos, violências, liberdades e proteções. Possibilidades de ocuparem um lugar de sujeito reconhecido, a quem já há consensos sobre direitos básicos, deveres das instituições. Possibilidades que não se orientam em termos de sujeição e obediência, com o intuito de submeter ou exaurir

7. Conforme Foucault (2004b), os discursos verdadeiros são aqueles incorporados ao sujeito, que fazem parte do modo como o sujeito se cuida e se conhece a si mesmo e de como ele se inscreve e se reconhece como um sujeito de comportamento ético e preparado para o porvir e o devir.



suas forças, mas, sobretudo, para investir produtivamente e positivamente em práticas de cuidado de si, que potencializem as crianças no lugar de sujeitos de direitos capazes de participar e contribuir no que lhes diz respeito, experimentando as múltiplas infâncias a que têm direito. Nas palavras do aluno J. da 3ª série: “As crianças têm direito sim, mas de ter coisas boas e não de coisas ruins, como ter seus próprios direitos de vida, para quando crescer ter suas próprias coisas e seus direitos”. Ou ainda, como apropriadamente nos lembra Foucault (1989: 199), “não se trata, apenas, de produzir um melhor número de crianças, mas de gerir convenientemente esta época da vida”.

Cabe esclarecer que o fato de debruçar-me sobre as expressividades das crianças com relação aos seus direitos não destituiu a professora como uma figura que ocupava uma determinada centralidade, pois foi necessário considerar as suas mediações, proposições, intervenções, desafios e estratégias pedagógicas no trabalho empreendido junto à turma.

## **2. Das diferentes infâncias experimentadas: constituindo um saber sobre si**

Com o intuito, então, de perscrutar como estas crianças escolarizadas estavam sendo subjetivadas pela discursividade sobre a infância de direitos em circulação nas práticas didático-pedagógicas implementadas no currículo escolar, o rumo desta investigação direcionou-se para uma analítica das múltiplas infâncias presentes no contexto escolar. Através da interlocução da pesquisadora junto das crianças, dos depoimentos orais e das expressões escritas destas, foi possível observar a presença da infância como um corpo múltiplo, ao inscrever discursivamente o sujeito infantil sob diferentes olhares e lugares.

Nas salas de aula observadas constatou-se que as crianças eram atravessadas por muitas histórias, enredadas por tramas mais tensas, intensas, alegres, dolorosas, fantasiosas, solitárias... Crianças com tênis rasgado e costurado à mão em casa, cabelos com cortes da moda que foram cortados no salão de beleza *unissex* da esquina, que não destoam tanto dos cortes do *shopping*, e que aparecem como algo bastante desejado por muitos dos meninos com quem foram estabelecidas interlocuções. Crianças com braço quebrado e com histórias nebulosas sobre os motivos de tal acidente. Crianças cujas mães são chamadas constantemente porque seus filhos são considerados pela escola como “hiperativos” e necessitam “ser tratados”, “medicalizados” em suas subjetividades. Crian-

ças que colecionam figurinhas da “Banda RBD ou Rebelde” e que fariam de tudo para poderem ir ao show da banda mas que, indagados por mim sobre o que é ser rebelde, afirmaram que é apenas um estilo, um jeito “maneiro” de ser. Crianças que realizam tarefas domésticas para ajudar em casa, que nem sempre se distinguem do trabalho infantil realizado informalmente por outras tantas destas crianças, como auxiliar na coleta e reciclagem do lixo. Crianças que se misturam aos adolescentes e jovens de seu bairro e que utilizam o grafite — popularmente denominado de pichação — como uma arte, expressão e lazer, que também remete aos processos de “juvenilização” da cultura, em busca de convivências mais identitárias com a sua “turma”. Crianças que têm gostos musicais de diferentes gêneros, como Funk, Rap e Hip-Hop, e que encontram na música e na dança formas de manifestarem seus estilos de vida, amores, sonhos e dissabores. Crianças que vão e voltam da escola, sozinhas ou acompanhadas por irmãs e irmãos, muitas vezes tendo que cuidá-los e protegê-los dos possíveis perigos que o espaço da rua impõe. Sucintamente, é sobre essas crianças e suas infâncias que me propus investigar, buscando compreendê-las no lugar de sujeitos de direitos. Para isso, é pertinente que as tomemos também no lugar de sujeitos da investigação, no exercício de seu direito à participação<sup>8</sup>.

Outras miradas sobre as infâncias em circulação no currículo escolar direcionaram os olhares para uma infância disciplinada e normalizada (Foucault, 1977), principalmente pelos dispositivos biopolíticos de governo implementados pelas tecnologias de poder, em diferentes instituições sociais, com destaque para a escola. Portanto, dentre as inúmeras incumbências atribuídas historicamente à instituição escolar está a disciplinarização das crianças — através da difusão de determinados saberes e a produção de corpos dóceis — que atualmente poderiam, quem sabe, ser identificados com uma “docilidade” que

---

8. Conforme Delgado (2006: 43), “a participação [...] significa, em primeiro lugar, ter acesso à informação para poder decidir. Implica igualmente desenvolver as habilidades e competências necessárias para participar, como pensar nas diversas opções, transmitir opiniões, ouvir o outro, tomar decisões em grupo, etc. Só participa quem aprende a fazê-lo, o que evidencia a importância da mediação educativa na constituição de seres humanos mais autônomos e solidários. A participação exige um tempo de preparação, de reflexão e de diálogo, sob pena de ser inconsequente ou objecto de manipulação. Sem locais, estruturas ou espaços adequados, na família, na escola, na vizinhança, na região ou mesmo a nível nacional, a participação não passa de uma fachada que legitima ‘simpaticamente’ a decisão dos adultos”.

remete a corpos flexíveis e adaptáveis às regras do mercado e do consumo. É, pois, com a contribuição dos processos de escolarização que o lugar da infância remete o sujeito-criança ao lugar do infantil, tomado aqui no sentido de “ser governado por outrem”, pois é frágil e necessita de proteção e cuidados.

Ainda nesse movimento caleidoscópico de ir mirando infâncias, cabe destacar a presença da infância como novidade e experiência<sup>9</sup>, como um acontecimento que irrompe em nossas vidas fazendo emergir o inusitado e o imprevisito, ou de como o novo se faz presente com a chegada de uma criança ao mundo, transformando-nos e trazendo-nos a incumbência de educá-la sem tirar-lhe a possibilidade de (re)inventar o cotidiano. Como nos lembra Arendt (2005: 247), “a educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós”.

Outra mirada sobre a infância focaliza-a como geração e alteridade (Sarmiento, 2005), compreendendo que ser criança é experimentar a situação de conviver com características singulares e específicas do mundo infantil que se sintonizam e conduzem o olhar para percebê-lo mais homogeneamente, mas que, ao mesmo tempo, se distinguem por marcadores identitários como raça/etnia, gênero, religião, território ou práticas culturais. Tais distinções ocorrem dentro do universo infantil mas também se dão em contraposição às características que permeiam o mundo adulto, principalmente marcadas pelo tempo geracional, que necessita ser compreendido como um processo, numa perspectiva relacional entre o sujeito criança e o sujeito adulto.

Outro aspecto a salientar na perspectiva analítica de Sarmiento (2005: 373), diz respeito às crianças como protagonistas de suas trajetórias de vida, na medida em que estabelecem relações de apropriação dos artefatos produzidos tanto pela cultura do mundo adulto para as crianças — seja pelo mercado ou pela cultura escolar —, quanto o que é (re)apropriado, (re)elaborado e (re)pro-

---

9. De acordo com Agamben (2005), a experiência pode ser pensada como uma possibilidade de estarmos abertos ao inusitado, ao inesperado, aos imponderáveis, ao insólito, ao que foge dos domínios da razão, ao espontâneo, ao acontecimento, às condições de possibilidade e ao presente, enfim, como muitos (re)nascimentos que necessitamos fazer cotidianamente.

duzido por elas em suas ações e interações, compartilhadas entre seus pares e entre os adultos.

Neste sentido, as produções escritas das crianças foram bastante expressivas ao demonstrar que a infância tem se constituído como um *alter ego*, conforme caracterizada por Renaut (2004), em que se estabelecem relações parentais e pedagógicas dos adultos para com as crianças, de um lado, mais igualitárias, participativas e de similitude entre os sujeitos; e de outro, e ao mesmo tempo, o outro-adulto tem que se posicionar e se relacionar com o outro-criança na posição de diferente e de semelhante.

Cabe, aqui, reproduzir alguns excertos das expressividades escritas pelas crianças pesquisadas no sentido de ilustrar este movimento de alteridade que as tem subjetivado na posição de *alter ego*:

Para um adulto entender o que é ser criança tem que se botar no lugar de criança, mas também tem que ter seus direitos. Eu diria para esse adulto que é bom, mas também é difícil, porque o adulto exige muito da criança (aluna L., 4ª série).

Eu diria que teria que ouvir as nossas idéias e o nosso jeito de pensar e o que a gente quer e também deseja. A gente também erra e não precisa se irritar e também tem que ser feliz, esse é o desejo de toda criança (aluno F., 4ª Série).

Com quais experiências e com quais sentidos, então, a trajetória de inúmeras destas crianças tem se afirmado como uma experiência de alteridade, *alter ego* e de geração? Poder-se-ia se dizer que algo que nos parece muito trivial, corriqueiro e normal e que é um direito reivindicado comumente pelas crianças, como o momento de brincar, constitui uma experiência para muitas delas, de intensidade, concentração e dedicação.

A constatação de que o brincar faz-se muito presente nas produções escritas das crianças e considerá-lo como algo relevante não implica afirmar uma concepção de infância sob a ótica essencialista e transcendental. O que merece ser analisado é o modo particular como as crianças com as quais estabeleci interlo-

cuções se narram como sujeitos de direitos e como o direito a ter infância, para estas crianças, tem se configurado como a possibilidade de brincar — que também tem se transformado em suas expressões no decorrer da história da cultura. O que se percebe é que o discurso sobre a criança como sujeito de direitos tem preconizado e defendido o direito ao brincar como um dos tantos marcadores identitários do ser criança e da infância e, dessa forma, tem produzido algumas das vozes que atravessam a constituição do sujeito infantil, quanto aos processos de inscrição discursiva do mesmo. É o que nos indicam as produções escritas abaixo:

Ser criança é não trabalhar antes dos 16 anos. A criança tem que brincar bastante, mas também tem que estudar. A criança tem que estudar todo dia, brincar todo dia e ter alegria (aluno H., 4ª série).

É bem legal. Tem que aproveitar quando é criança. Poder brincar, se divertir, ir no cinema com os amigos, brincar de boneca, pega-pega e esconder. As crianças têm direito. Na escola a gente tem que estudar, pode brincar só no recreio, na sala não. Tem também que fazer esportes (aluna N., 4ª série).

Os excertos acima são bastante elucidativos para o estudo em questão, pois indicam a emergência de uma apropriação dos discursos sobre os direitos das crianças a partir de suas práticas curriculares, principalmente quando se observa o domínio de informações pertinentes ao que é permitido e definido como parâmetro para vivenciar a infância da forma mais adequada, dentro do que é estabelecido por lei. Dentre tais indicadores, ressalta-se o reconhecimento do limite de 16 anos de idade para poder trabalhar, ou ainda, a necessidade caracterizada como intensa e permanente de que a criança tem que “brincar bastante” e “todo dia” como algo preponderante, que deve prevalecer diante do ato de “estudar todo dia”, conforme demonstram os escritos do aluno H., da 4ª série. Também cabe ressaltar a disciplina e o regramento da escola como fazendo parte das tecnologias de poder que limitam o tempo do brincar das crianças e lhes restringe o exercício desse tão desejado direito, pois vem acompanhado

de sentimentos que lhes proporcionam “alegria” e “diversão”, ainda mais quando percebem que é preciso “aproveitar quando é criança”, pois crescer e ser adulto em nossa cultura significa ter de abandonar o prazer de brincar e de experimentar o lúdico. Ou seja, pelos depoimentos acima, observa-se que a infância tem sido posicionada como um tempo e lugar de experiências de geração e de alteridade diante do que se convencionou, historicamente e socialmente, denominar de vida adulta.

Outra mirada relevante nos leva a observar a infância como um tempo e lugar em que não se pode mais ser criança<sup>10</sup>, quando focalizamos o olhar sobre as situações em que muitas crianças são impedidas de viver a experiência da infância por terem de envolver-se precocemente com atividades do mundo do trabalho, ou por serem maltratadas, serem vítimas de guerras, negligências, abandonos, doenças como a AIDS, abusos e exploração sexual, violências diversas que as desnudam em seus direitos. Dentre estas diversas situações que lhes tomam a possibilidade de viver a infância como uma experiência, apareceram, com muita força, os depoimentos das crianças que apontaram para os tênues limites entre o trabalho doméstico e o trabalho infantil, conforme é perceptível observar no excerto abaixo:

---

10. Segundo dados do relatório do UNICEF — *Situação mundial da infância 2006: excluídas e invisíveis* —, as crianças estão sofrendo um processo de apagamento e de invisibilidade devido às situações de negligência, maus-tratos e desamparo a que são submetidas. Conforme o relatório, as crianças têm se tornado “[...]invisíveis, efetivamente desaparecendo dentro de suas famílias, de suas comunidades e de suas sociedades, assim como desaparecem para governos, doadores, sociedade civil, meios de comunicação e até mesmo para outras crianças. Para milhões de crianças, a principal causa de sua invisibilidade são as violações de seu direito à proteção. É difícil obter evidências consistentes da amplitude dessas violações, porém há diversos fatores que parecem básicos para aumentar os riscos que ameaçam tornar as crianças invisíveis: ausência ou perda de uma identificação formal; proteção inadequada do Estado para crianças que não contam com cuidados por parte dos pais; exploração de crianças por meio do tráfico e de trabalho forçado; e o envolvimento prematuro da criança com papéis que cabem aos adultos, como casamento, trabalho perigoso e conflitos armados. Entre as crianças afetadas por esses fatores estão aquelas que não foram registradas ao nascer, crianças refugiadas e deslocadas, órfãos, crianças de rua, crianças em prisões, crianças em casamentos precoces, em trabalho perigoso ou em conflitos armados, crianças vítimas do tráfico e crianças presas a contratos” (UNICEF, 2007: 35).

#### Os direitos das crianças

Têm umas crianças que brincam e têm outras crianças que trabalham, que cuidam de um avô que está doente, mas eu brinco e eu limpo a casa. Eu gosto de ajudar a minha mãe e o meu pai, e eu brinco de bola. Eu tenho uma casa muito bonita e gosto de limpar a casa, lavar a louça e secar a louça. E a minha mãe chamou:  
— G. vem sair comigo! (aluno G., 3ª Série).

Conforme nos sinalizam as histórias narradas nos textos das crianças pesquisadas, o trabalho infantil, a mendicância e o aumento da circulação de crianças nas ruas dos centros urbanos transformaram-se em marcas cada vez mais acentuadas e aceleradas do movimento de exclusão que a sociedade, governada pela lógica da globalização e de uma economia com características neoliberais, tem gerado e acentuado. Sobre isso, vale a pena tomar contato com o depoimento do aluno S., da 3ª série:

#### Os direitos das crianças

É triste dizer que no nosso país e em outros, muitas crianças tenham que trabalhar para ajudar em casa. Crianças em sinaleiras, pedindo, vendendo. Os direitos das crianças são: estudar, brincar, alimentação, lazer, saúde. Mas isto é só para alguns. Na verdade, isto não acontece. Muitas crianças não têm alimentação. Enfim, muitas crianças estão nas ruas cantando lixo e latinhas com sacolas para ganharem uma miséria e não comprarem nenhuma alimentação direito e nenhum brinquedo direito. As crianças têm que trabalhar para sustentar a família, e os direitos delas são irem na escola, se alimentar direito, fazer exercícios, brincar e terem carinho do pai e da mãe.

### **3. Da infância de direitos na escola: entre experiências de proteção e liberdade**

Por meio dos indícios do empírico foi possível perceber a circulação e emergência de mais uma infância no cotidiano escolar, que é a infância de direitos, na qual a voz e o lugar da criança passam a estar em evidência e a serem tomados como uma possibilidade de construir laços que fortaleçam as crianças para exercitarem os direitos-liberdade articulados às práticas do cuidado de si. Trata-se de



uma infância em que os direitos-liberdade somados aos direitos-proteção vão dando o contorno de uma infância que se afirma pelo reconhecimento e pelo respeito à criança como sujeito de direitos, digno de escuta, de participação e que é capaz de posicionar-se com relação aos assuntos que lhes afetam.

Para isso, algumas aproximações puderam ser estabelecidas, no contexto deste estudo, entre as idéias de pensadores como Michel Foucault e Alain Renaut. Tais aproximações apresentaram-se como possibilidades de compreender a relação com a infância e seus direitos na sociedade contemporânea, cuja existência tem-se tornado cada vez mais frágil e instável. Uma delas é pensar os direitos-proteção da infância como estando relacionados à perspectiva das tecnologias de poder (Foucault), enquanto os direitos-liberdade (Renaut) estariam relacionados às práticas da liberdade e da ética do cuidado de si (Foucault). A escola, a partir de suas práticas curriculares, estaria produzindo estes dois movimentos subjetivadores de uma infância de direitos, no sentido de compreender a infância de uma forma mais “alargada”, não tão-somente assujeitada pelo discurso do sujeito de direitos, mas pelo discurso do sujeito da ética.

É nesse sentido que os direitos-liberdade, como o direito à expressão, à autonomia, à participação, à sexualidade, emergem e produzem deslocamentos e agregam significados com relação ao sujeito-criança para além do lugar de serem cuidadas e protegidas pelo sujeito-adulto. Tais direitos ampliam as possibilidades de a criança poder viver a experiência do ser criança e do ter infância, pois passa a ser chamada a ocupar uma posição de alteridade como sujeito de direitos em relação ao outro-adulto.

#### Os nossos direitos

Num certo dia, um menino encontrou uma menina e começaram a discutir sobre os direitos da criança.

— Oi, você sabe os direitos das crianças?

— Eu sei.

— Ah é, você sabe? Então quais são?

— O direito de brincar, de estudar, de igualdade, de crescer sem trabalhar, direito à alimentação, ao agasalho, saúde, dignidade, respeito pela sua individualidade.

— E você, sabe?

— Eu sei que têm muitos outros, mas eu não me lembro agora.

— Porque desses direitos o que ficou melhor para as crianças foi o de não trabalhar. E também têm os direitos dos idosos que são os seguintes: têm lugares só para eles, outra coisa é que eles não podem ser maltratados, constrangidos, abandonados.

— Mas que legal, então, todos têm direitos! (aluno H., 4a série).

O excerto acima vem chamar a atenção para que se mire a infância de direitos, com ênfase nos direitos-liberdade, como uma possibilidade de se exercitar a liberdade, bem como a possibilidade de ser autor de suas opiniões e decisões, caracteres próprios do mundo adulto. Ser adulto é ser capaz de ser autônomo, de governar a si mesmo e nisso também se enlaça a vontade de saber cuidar de si como um processo potencializador do sujeito.

Salienta-se que tal enlaçamento se processa na medida em que o sujeito criança aprende a saber cuidar de si, por meio de técnicas de si ou tecnologias do eu (Foucault, 1990: 48), e também pelo exercício dos direitos-liberdades (liberdade de expressão, de reunião, de ter escolhas, de ser ouvido, de participar, de ser aceito na sua diferença/alteridade de ser criança, etc) que “empoderam” e autorizam o sujeito criança em direção a experimentar vivências como um sujeito de direitos. É o que o texto transcrito acima, do aluno H., da 4ª série, nos instiga a pensar quando esclarece o interlocutor com quem estabelece um diálogo para saber quem detém mais saberes sobre os direitos das crianças e afirma que as crianças têm “O direito de brincar, de estudar, de igualdade, de crescer sem trabalhar, direito à alimentação, ao agasalho, saúde, dignidade, respeito pela sua individualidade”. Neste caso, deseja-se enfatizar as palavras igualdade, dignidade e individualidade como emblemáticas e significativas do que tem sido associado aos direitos do sujeito adulto e que aqui aparecem como possibilidades de inscrever-se discursivamente também pelo âmbito dos direitos-liberdade, comumente associados à vida adulta, mas que passam a ser incorporadas ao mundo do sujeito criança.

#### 4. Dos direitos que potencializam: práticas do cuidado de si e direitos-liberdade

Nesse deslocamento em que vai se constituindo um outro lugar, uma outra voz e um outro olhar sobre a infância, os direitos-proteção e os direitos-liberdade passam a implicar-se e a imbricar-se com as tecnologias de poder e as técnicas de si, enquanto formas de governmentação dos sujeitos, mas que também subjetivam e governam no sentido de potencializar o sujeito-criança para que constitua aprendizagens a partir de práticas do cuidado de si.

Através das produções escritas das crianças foi possível fazer conexões com o pensamento de Foucault, quando aborda as *técnicas de si*, também denominadas de *tecnologias do eu*. Foucault (1990: 47) estava interessado em “traçar uma história das diferentes maneiras que, em nossa cultura, os homens têm desenvolvido para esboçar um saber acerca de si mesmos”. Para a realização de tal propósito, seria necessário considerar quais técnicas específicas seriam utilizadas pelos indivíduos, a fim de compreenderem a si mesmos. Dentre tais técnicas, que se encontram em geral sob interação constante e que buscam uma transformação dos indivíduos para que adquiram não apenas aptidões, mas também atitudes com relação aos modos de estar no mundo, destacaria duas que estariam mais intimamente ligadas ao foco deste estudo e ao âmbito mais específico do currículo escolar. De acordo com Foucault (1990: 48) seriam “as tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a certos tipos de fins ou à dominação, e consistem numa objetivação do sujeito” e as tecnologias do eu, que estariam imbricadas às primeiras e num movimento constantemente tensionado e híbrido em termos de governmentação do sujeito.

Desta forma, haveria um interesse em se perseguir a ideia de uma “estética da existência”, segundo o pensamento foucaultiano, tomando a vida como “obra de arte”, produtiva, a partir de “práticas de liberdade”, embora se entenda que “as práticas de si” não estejam fora dos governamentos biopolíticos instituídos pela cultura, pela sociedade e pelos grupos sociais. Tais ideias permitem vislumbrar algumas possibilidades que sugerem transformar o olhar, a compreensão e a crítica, acerca dos processos de subjetivação produzidos pelas tecnologias de poder, com o intuito de se lutar por uma vida menos indigna e menos infame, pois se trata de buscar viver e guiar a vida pelo princípio do “cuidado de si” e pela “ética e estética da existência” (Foucault, 2004a).

Foucault (2004b) indica que a cultura de si, no que se refere à direção da alma, estabelecerá uma série de outros vínculos, sendo atravessada por um feixe de relações com a família, ou invocando a proteção para com o outro, ou relações de amizade entre indivíduos que sejam próximos em idade, cultura e situação, ou por meio de diálogos, aconselhamentos e produção de conselhos úteis como um dever para o outro, que se estabelece através de intensas, complexas e múltiplas relações sociais de combate constante na vida. Isto é, a ética do cuidado de si implica, então, num compromisso consigo de cuidado para com os outros e de cultivo de uma postura de não submissão aos ditames dos discursos que possam capturar os sujeitos, tornando-os reféns somente dos seus desejos. Para isso, é necessário fazer uso dos “discursos verdadeiros” como armas que possam fortalecer os indivíduos para que estejam atentos e sensíveis diante dos enfrentamentos do porvir.

Nesse sentido, as produções escritas das crianças pesquisadas vêm demonstrar que está em circulação um movimento de proliferação, de reverberação e de apropriação dos discursos sobre a infância de direitos para além do contexto escolar, que têm se incorporado cotidianamente aos sujeitos como verdadeiros e dotando-os de novos saberes. Tais discursos têm produzido efeitos nos processos de subjetivação também dos lugares do outro-adulto em suas práticas culturais na escola, família, vizinhança, trabalho, igreja, etc, como nos evidenciam as palavras do aluno R., da 3ª série, quando em sua produção escrita ele narra a história de um casal de irmãos que ao retornar para casa era obrigado pela mãe a limpar a casa e catar sucata. Fazendo uso das aprendizagens oportunizadas pelo contexto escolar, as crianças lembram à mãe que “na escola a professora havia dito que as crianças devem brincar e não trabalhar”. Diante da postura de escuta e de contato com um novo saber, a mãe ficou “tão envergonhada que naquele momento pediu desculpas e disse que isto iria mudar”. Abaixo, a história narrada pelo aluno R. possibilita identificar os indícios de um novo saber sobre si em constituição a partir da emergência de uma proliferação discursiva sobre a criança como sujeito de direitos e que focaliza nas práticas didático-pedagógicas a responsabilidade de fazer emergir tal saber.

### Os direitos das crianças

Era uma vez uma família que não conhecia os direitos das crianças e esta família só sabia dos deveres das crianças. João e Maria um dia ficaram sabendo que eles não tinham só deveres e sim direitos. Numa certa tarde, João e Maria chegaram em casa, fizeram seus deveres e depois foram brincar, mas sua mãe xingou e disse a eles que tinham de limpar a casa, e eles disseram para a mãe que na escola a professora havia dito que as crianças devem brincar e não trabalhar, porque sempre depois que eles chegavam da escola, eles tinham que limpar a casa e depois ir para catar sucatas. Sua mãe ficou tão envergonhada que naquele momento pediu desculpas e disse que isto iria mudar, e que eles teriam mais tempo para brincar e estudar, e ter cuidados familiares (aluno R., 3ª série).

Observa-se que tal aprendizado favorece o fortalecimento das crianças para que exercitem um combate permanente, com diferentes estratégias, contra todos aqueles adultos que possam, em qualquer circunstância, vir a tomar-lhes a experiência de ser criança e de serem sujeitos de direitos.

### 5. Das possibilidades conclusivas

Encaminhando-se as reflexões desta investigação para possibilidades conclusivas, convém destacar como um dos aspectos mais significativos e representativos deste estudo a emergência e a proliferação discursiva no currículo escolar dos direitos que potencializam as crianças a partir da ética do cuidado de si e dos direitos-liberdade. Tais processos de subjetivação das crianças na posição de sujeitos de direitos que aprendem a cuidar de si operam como discursos verdadeiros ao serem incorporados ao cotidiano, tanto do sujeito criança quanto do sujeito adulto. Isto é, quanto maior é a discursividade que toma a criança como um sujeito portador de direitos-liberdade e que por meio de técnicas de si vai constituindo um saber sobre si, mais ela aprende a cuidar-se daqueles que possam lhe tirar a possibilidade de viver a experiência da infância, bem como interpela o outro-adulto para que também aprenda a cuidar de si, na medida em que se torna capaz e se compromete a cuidar do outro-criança.

Neste estudo também foi possível constatar uma interligação e uma identificação das tecnologias de poder com os direitos-proteção, na medida em que o proteger e o cuidar produzem um sujeito regrado, disciplinado, governado e normalizado. Contudo, também apontam para outras possibilidades de subjetivação por meio das práticas culturais viabilizadas pelo currículo escolar quando consideramos as aproximações entre as técnicas de si com os direitos-liberdade, pois possibilitam a construção de saberes potencializadores sobre si e menos assujeitamentos sob o ponto de vista da dominação e do poder que exaure e despotencializa o sujeito de suas forças.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao lugar da família como de extrema relevância para constituírem-se como sujeitos de direitos, pois fazer parte de uma família que ama, protege, cuida, responsabiliza-se pela alimentação, moradia, saúde e afirma positivamente os direitos-proteção significa ser alguém, ser gente, ao mesmo tempo em que produz novas relações parentais, pois evoca àqueles que estão na posição paterna e materna para que passem a cuidar e proteger a criança a fim de que usufrua do seu direito de ser criança e de ter infância. Isto é, evoca o adulto para que assuma o lugar de cuidado do outro, que lhe é atribuído pela cultura e determinado como dever pela lei.

Das inúmeras miradas e (com)posições possíveis que esta investigação possibilitou vislumbrar para a (re)invenção do cotidiano pelas crianças pesquisadas cabe ressaltar, ainda, que a infância deixa de ocupar o lugar onde costumemente tem sido representada, o futuro, para tomar o lugar de presente pela urgência da vida a ser vivida, cuidada e preservada. Isto é, refere-se a uma discursividade que opera em favor da tomada de posição em nome do direito de proteger e cuidar da vida, para que ela não se torne uma vida exposta, esvaziada da experiência e desprovida de valor. As palavras do aluno R., da 4ª série, nos levam a crer como verdadeiro e necessário para a infância de direitos que “todas as crianças têm que se cuidar, pois tem muita gente que não segue os direitos das crianças e por causa da violência das pessoas muitas crianças já morreram”. Ou ainda, como indicam as palavras presentes na reflexão da aluna T., da 4ª série, “todos pensam que deve ser fácil ser criança, mas não é”.

Ensinar o cuidado de si mesmas indica que já não podem ficar mais exclusivamente sujeitas aos cuidados do outro-adulto, pois ele nem sempre, tampouco inerentemente, se envolve com o respeito e as exigências dos direitos das

crianças. Ensinar, interpelando-as com os discursos sobre as crianças como sujeitos de direitos, implica dizer-lhes que se protejam daqueles outros-adultos que as põem em perigo, as desrespeitam, as levam ao desamparo, ao abandono e, circunstancialmente, à morte. Trata-se da normalização em direção à preservação, produzida pelo imbricamento tanto dos direitos-proteção com os direitos-liberdade, quanto das tecnologias de poder com as técnicas de si. Embora tensa e paradoxal, para muitas crianças, a discursividade que as assujeita é a mesma que propõe que resistam e se insurjam contra todas as práticas que atentam contra suas vidas. Ou seja, observa-se uma mirada tensionada por contraposições e (com)posições na qual os direitos-proteção, ao promoverem um discurso protecionista da infância — seja no âmbito pedagógico ou familiar —, aproximam-se das práticas culturais oportunizadas pelo currículo escolar, marcadamente atravessadas pelas tecnologias do poder disciplinar, enquanto os direitos-liberdade, ao promoverem um discurso emancipador, estabelecem sintonias e aproximações com as técnicas de si, naquilo que possibilita às crianças escolarizadas assumirem-se como sujeitos de direitos com autonomia, capacidade e competência para aprenderem a cuidar de si.

Trata-se, portanto, de discursos que se fazem necessários, não apenas às crianças escolarizadas, pois produzem, ao mesmo tempo, experiências de liberdade e de possibilidade de aprenderem a cuidar de si a partir das técnicas de si, sem deixar, contudo, de governá-las e normalizá-las por meio das tecnologias de poder. E é nesse movimento de trânsito, deslocamentos e tensões entre as tecnologias de poder e as técnicas de si que se (re)produz a vida do sujeito infantil como um sujeito de direitos menos sujeitado no sentido de estar totalmente submetido, subjugado e atado ao discurso do outro-adulto, na posição de submissão ao poder do adulto, pois somente os direitos que se conhecem é que se podem exigir que se cumpram.



## Bibliografia

- ADORNO, Sérgio. “Criança: a lei e a cidadania”. *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. Org. I. RIZZINI. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993. 101-112.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2005.
- CHARTIER, Roger. “A ‘nova’ história cultural existe?” In: LOPES, Antonio Herculano, VELLOSO, Mônica Pimenta e PESAVENTO, Sandra Jatahy (orgs.). *História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. 29-43.
- CONANDA. *Estatuto da criança e do adolescente. 12 anos*. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos/DCA/CONANDA, 2002.
- DELGADO, Paulo. *Os direitos das crianças: da participação à responsabilidade. O sistema de proteção e educação das crianças e jovens*. Porto: PROFEDIÇÃO / Jornal a Página da Educação, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8ª.ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos. Vol. V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- HICKMANN, Roseli Inês. *Dos direitos das crianças no currículo escolar: miradas sobre processos de subjetivação da infância*. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
- RENAUT, Alain. *A libertação das crianças. A era da criança cidadão: contribuição filosófica para uma história da infância*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 2004.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. “Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância”. *Educação & Sociedade: Sociologia da infância: pesquisas com crianças*. vol. 26, n. 91 (mai./ago. 2005): 361-378.

- SARMENTO, Manuel Jacinto. “O estudo de caso etnográfico em educação”. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de Carvalho, VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 137-179.
- UNICEF. *Situação mundial da infância 2006: excluídas e invisíveis*. 2007 Disponível em: <[http://www.unicef.pt/18/relatorio\\_sowc06.pdf](http://www.unicef.pt/18/relatorio_sowc06.pdf)> [Consulta em 12 de outubro de 2007].

### **Nota curricular**

Roseli Inês Hickmann é Doutora em Educação (UFRGS), Mestre em Educação (UFRGS), Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais (UFRGS). É Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação / UFRGS / Brasil. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED / FAGED / UFRGS) e o Núcleo de Pesquisa e Extensão em Escolarização Inicial (NEPEEI / FAGED / UFRGS). É autora e organizadora dos livros: *Estudos Sociais: outros saberes, outros sabores; Iniciação à docência em Ciências Sociais, Geografia e História: (re)inventando saberes e fazeres; Caderno Pedagógico de Ciências Sociais — PIBID/UFRGS — A Sociologia no cotidiano escolar: um caleidoscópio de experiências de aprendizagens*.

### **Contacto**

roselihi@uol.com.br



## Princípios e paradigma da racionalidade pedagógica de António Sérgio\*

José Carlos de Oliveira Casulo  
Universidade do Minho — Portugal

### Resumo

Neste artigo pretende-se investigar, nos *Ensaio*s, os princípios e o paradigma da racionalidade pedagógica de António Sérgio (1883-1969). Assim, apresentam-se, explicando-os, três princípios: 1) a educação deve ser filosófica, 2) educar é desenvolver a razão, 3) a educação concretiza-se na cooperação social. Seguidamente, analisa-se o paradigma pedagógico da escola cooperativa, sob três perspetivas: 1) noção, objetivos, organização e principais aprendizagens; 2) processos e relações pedagógicas; 3) trabalho escolar produtivo.

**Palavras chave:** António Sérgio — Educação — Razão — Princípios pedagógicos — Escola cooperativa.

### Pedagogical Rationality of António Sérgio: Principles and Paradigm

### Abstract

This article seeks to study the principles and the paradigm of the pedagogical rationality in the *Essays*, written by António Sérgio (1883-1969). Thus, we present and explain three principles: 1) education must be philosophical, 2) education is to develop Reason, 3) education materializes itself in social cooperation. Next, the paradigm of cooperative school is analyzed from three perspectives: 1) concept, objectives, organization and main learning, 2) processes and pedagogical relationships, 3) productive school work.

**Key words:** António Sérgio — Education — Reason — Pedagogical Principles — Cooperative School.

---

\* Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), no âmbito do projeto PEst-OE/CED/UI1661/2011 do CIED.

## 1. Introdução

Um racionalista de espírito crítico, como gostava de se caracterizar, António Sérgio (1883-1969) legou-nos uma reflexão polifacetada e abrangente. Boa parte desta reflexão encontra-se reunida nos *Ensaio*s, uma autêntica obra de vida, pois, com efeito, nos seus oito tomos, os *Ensaio*s foram a obra cuja construção requereu ao autor quase quatro das suas seis décadas de vida pública de pensador e ensaísta, iniciada, em 1909, com um trabalho dedicado a Antero de Quental<sup>1</sup>, e a que só a morte, em 1969, poria termo. Na realidade, a 1ª edição do tomo I de *Ensaio*s data de 1920, sendo de 1958 a 1ª edição do tomo VIII, a isto acrescento que, no ano seguinte, 1959, veio a lume a 2ª edição, revista e aumentada, do tomo IV<sup>2</sup>.

Ora, é precisamente a indagação da teorização pedagógica contida nestes *Ensaio*s que aqui nos motiva, não, contudo, para a explorar exaustivamente, mas para averiguar dos princípios que lhe presidem e do paradigma proposto. Que princípios e que paradigma pedagógicos defendeu Sérgio na sua ensaística? Esta a pergunta, então, a que queremos responder, este o objetivo a cumprir. Para o fazer começaremos por apresentar uma circunstancial revisão de literatura elucidativa da importância da dimensão da educação no pensamento de Sérgio, passando, depois, a apresentar globalmente os *Ensaio*s, a obra, afinal, a que pertencem as nossas fontes primárias, dedicando, posteriormente, o grosso das páginas do artigo à abordagem dos referidos princípios e paradigma pedagógicos.

Para a prossecução do nosso intento empregaremos uma metodologia de estudo documental que seguirá um caminho de base reflexiva, mas com direções hermenêutico-fenomenológica, analítica, comparativa e sintetizadora. De base reflexiva porque será sempre a nossa reflexão a orientar tudo quanto se tiver que operar na utilização concreta dos procedimentos metodológicos a que acabamos de aludir. Hermenêutico-fenomenológico em dois sentidos: para, face ao

---

1. Trata-se de *Notas sobre os Sonetos e as Tendências gerais da Philosophia de Antero de Quental*. Lisboa: Livraria Ferreira, 1909. No ano anterior, porém, o nosso autor tinha dado a lume uma obra de poesia (Rimas. Lisboa: Tipografia do Anuário Comercial, 1908).

2. No tocante aos textos abordados no presente trabalho, servir-nos-emos da 3ª edição de *Ensaio*s, a qual abrangeu a totalidade dos oito tomos e conheceu mais do que uma impressão. Trata-se da edição levada a cabo pela Livraria Sá da Costa, nas décadas de 70 e 80 do século findo, com aparato crítico da responsabilidade de Castelo Branco Chaves, Vitorino Magalhães Godinho, Rui Grácio e Joel Serrão e organização de Idalina Sá da Costa e Augusto Abelaira.

que *está aí* para ser conhecido em todos os textos dos *Ensaíos*, interpretar a informação colhida no sentido de seleccionar a de relevância educacional; para, também, a partir deste resultado, realizar uma nova e mais particular selecção — a dos conteúdos com interesse para o nosso objetivo. Neste procedimento hermenêutico-fenomenológico, como se depreendeu, já está presente a análise, a qual com mais intensidade será empregue para distinguir entre as diferentes ideias resultantes das opções a que nos conduziu a fase hermenêutico-fenomenológica, sendo que para a total consecução desta tarefa analítica não poderemos deixar de nos socorrer da comparação. Um procedimento de síntese estruturará todos os dados obtidos, ordenando-os entre si, assim os tornando perceptíveis de acordo com o modelo inicial proposto dos princípios e paradigmas da racionalidade pedagógica sergiana nos *Ensaíos*.

## **2. Marcos da consideração da dimensão da pedagogia no pensamento sergiano**

Quer direta, quer indiretamente, o valor e importância da dimensão pedagógica do pensamento de António Sérgio nunca foram postos em causa pelos seus tradistas. Diretamente, ao a tomarem por objeto total ou parcial das suas investigações, isto é, ao a ela as consagrarem totalmente, ou em parte autónoma não confundível com outras dimensões do ideário sergiano também abordadas no mesmo estudo. Indiretamente, ao, no âmbito de uma abordagem de outros aspectos desse ideário, não deixarem de a reconhecer.

Este duplo modo de considerar a dimensão da pedagogia no pensamento sergiano começou a esboçar-se na década de cinquenta do transato século. A consideração indireta, chamemos-lhe assim, encontra o seu ponto de partida no relatório que Henrique de Vilhena chegou a redigir para justificar a entrada de António Sérgio na Academia de Ciências de Lisboa, hipótese esta que acabou por não se concretizar, mas que tinha sido colocada por António da Silveira em conversa “com Pereira Forjaz sobre possíveis novos correspondentes para a classe de ciências” (Silveira, 1976: 35), tendo sido o mesmo Silveira quem divulgou o referido relatório, no qual se sublinhava a polifacetada produção intelectual de Sérgio, afirmando o seguinte: “tem sido um grande, um extraordinário trabalhador, no domínio do espírito [...]; e isto assim particularmente nos campos da pedagogia [...], da filosofia [...], da história [...], da crítica literária, da crítica de arte, da poesia e do teatro, sendo certo ainda que da ciência” (Silveira,

1976: 39). E foi na mesma década que a consideração direta da dimensão pedagógica do pensamento do nosso autor se revelou, através de Rui Grácio (1959: 389), para quem “considerada no seu conjunto e no seu objetivo derradeiro, é de pedagogista a obra de António Sérgio”.

A consideração indireta prosseguiu caminho, destacando-se, no âmbito da análise filosófica do pensamento do seareiro, Vasco Magalhães Vilhena, Sottomayor Cardia e Luís Araújo. O primeiro, se bem que entendesse que a pedagogia não era a mais importante vertente das ideias sergianas, acabou por admitir que o nosso autor a ela foi dar, mesmo que por circunstâncias alheias ao desenvolvimento natural do seu pensar: “Foram as dificuldades nacionais manifestadas a claro após a proclamação da primeira República que o desviaram da preocupação inicial pela filosofia [...] para a sociologia, a pedagogia, a economia” (Vilhena, 1976: 130). Sottomayor Cardia, por seu lado, estruturando o pensamento presente nas obras de juventude de Sérgio, o qual defendeu ser eminentemente filosófico (aos níveis gnosiológico, ontológico e ético), não deixou de reconhecer ter sido já nesta fase, concretamente no artigo “Variações do amigo banana, amador de estudos históricos, sobre Inquisição e Humanismo; divulgadas para entretem dos ociosos por um seu familiar indiscreto e também amador dos ditos estudos”<sup>3</sup>, que António Sérgio “inicia a campanha de pedagogia social [...], que se desfralda aberta e agressivamente [...], a bandeira do combate [...] ao passadismo e ao culto da raça, em prol da educação cívica e da revolução construtiva, do trabalho produtivo e da cultura cosmopolita” (Cardia, 1982: 415). Aludia Sottomayor Cardia, como se vê, à demopedagogia sergiana, datando-a da mesma altura do início do pensamento do nosso autor. Não foi tão longe, pois, quanto Luís Araújo, que, também olhando na perspetiva filosófica esse pensamento, chegou à ilação de que “Sérgio propôs-nos um filosofar que atingiria o seu ponto mais elevado numa transformação fundamental do pensamento e do carácter [...] que necessariamente implicava uma pedagogia efetivamente assumida sem desfalecimento” (Araújo, 2002: 38).

Num outro enfoque de Sérgio, o da historiografia, a consideração indireta da dimensão pedagógica também surgiu. Joel Serrão e Vítor de Sá foram paradigmáticos. Aquele, referindo-se justamente à historiografia sergiana, destacou

---

3. Publicado em *Vida Portuguesa*. 37 (1912): 28-30.



o “ensaísmo histórico-pedagógico de Sérgio” (Serrão, 1976: 48), acabando por concluir que “mais do que um historiador, ou um filósofo, ou um sociólogo, ou um crítico literário, a obra de António Sérgio revela, acima de tudo, um pedagogo” (Serrão, 1976: 49). E Vítor de Sá seguiu por caminho não muito distante, quando advertiu que “Sérgio [...] não foi, não quis ser, um historiador estrito do termo” (Sá, 1979: 11), mas que, antes, “Foi a atitude do pedagogo [...] que lhe solicitou a indagação da história” (Sá, 1979: 13). E assim tem acontecido no tocante aos que, estudando o seu pensamento económico e sociopolítico e exaltando a sua utopia cooperativista “que se não trata nem de capitalismo nem de socialismo marxista” (Barros e Costa, 1983: 33), desembocaram no reconhecimento de que o seareiro “acima e antes de tudo, foi [...] um pedagogo” (Barros e Costa, 1983: 33). E, a ser outra a circunstância, poderíamos continuar com exemplos vindos de outras áreas científicas.

Quanto à consideração direta do valor da dimensão pedagógica do pensamento de Sérgio, radicada em Rui Grácio, ela tomou vulto com os trabalhos de Montezuma de Carvalho e de Rogério Fernandes. Montezuma de Carvalho, estudando, destacadamente, a pedagogia sergiana, dela deduziu, pensando nos portugueses e a eles se dirigindo, que, para a regeneração de Portugal, “a nossa futura pedagogia deverá ser, essencialmente, uma pedagogia do trabalho e da organização social do trabalho” (Carvalho, 1979: 296). E foi precisamente sob o epíteto de “pedagogia para o ressurgimento nacional” que Rogério Fernandes desenvolveu o capítulo que, na sua obra sobre a pedagogia portuguesa contemporânea, dedicou ao autor dos *Ensaio*s, e que ele próprio, Rogério Fernandes, assim sintetizou: “Se quiséssemos caracterizar em poucas palavras o núcleo essencial das concepções pedagógicas de Sérgio diríamos que elas se resumem na criação da escola do trabalho em substituição da educação livresca e meramente verbalista do bacharel” (Fernandes, 1979: 56). Concepções sergianas que, segundo Oliveira Branco, significam “Uma Revolução pedagógica global. Integrando —‘no mesmo processo educativo’— a instrução escolar e profissional e a aprendizagem da atuação social e cívica” (Branco, 1986: 207).

Manuel Ferreira Patrício não vê com tanto otimismo esta pedagogia e escola do trabalho propiciadoras da revolução pedagógica global. Patrício, com efeito, defende que “alguns pensadores portugueses têm, explicitamente desde Sampaio Bruno, procurado pôr de pé uma ontologia de Portugal. Com esta têm

relacionado o que se tem mostrado ser não apenas inevitável mas constituir no fundo o seu fito: uma ontagogia de Portugal” (Patrício, 1998: 70), entre os quais cita o próprio António Sérgio. Mas, em texto posterior a este, parece demarcar-se desta posição, quando conclui que “Sérgio se afastou da simples possibilidade de pensar e transformar a educação de uma entidade que, dentro da mais pura lógica da sua filosofia, não existia: Portugal” (Patrício, 2000: 104).

A explicação da aparente dissonância da interpretação patriciana residirá no confronto entre o reducionismo do idealismo racionalista de António Sérgio e uma tendência ascendente do mesmo pensamento: “o racionalismo idealista de Sérgio é um inaceitável reducionismo [...]. Reduz a sociedade real que é a escola a uma miniatura da sociedade [...]. Reduz a vida dessa escola às atividades económicas, para preparar a nova sociedade. Somos chegados ao nível mínimo da conceção educativa de António Sérgio” (Patrício, 2004: 42-43). Todavia, Patrício acaba por não ver aqui uma insuperável fatalidade, pois também aceita que o próprio pensamento sergiano tem virtualidades que corrigem esta trajetória: “Mas também lá está [...] a defesa da educação geral em contraposição aos estudos de especialidade, subordinando estes àquela [...]. Também lá está o desenho das sociedades escolares empíricas como essencialmente sociedades ideais prefiguradas” (Patrício, 2004: 42). E, simplificando, conclui Patrício que há dois rumos no pensamento pedagógico sergiano: “Sérgio [...] [jogou] em dois planos: o da pedagogia fundamental — filosófica — e o da pedagogia aplicada — economicista, esta aplicada ao caso particular português” (Patrício, 2004: 42).

Munidos da globalidade do quadro concetual que se apresentou, avancemos, então, para a investigação dos princípios e paradigma da racionalidade pedagógica de António Sérgio nos *Ensaio*s, não sem que, previamente apresentemos esta coletânea.

### **3. Os *Ensaio*s**

A notoriedade de *Ensaio*s justifica-se, desde logo, pela extensão, quer em número quer em áreas temáticas, dos textos integrantes. Não contando as notas de esclarecimento e os prefácios (tanto da 1ª como da 2ª edição), alguns deles também autênticos ensaios, esperam o leitor umas nove dezenas de escritos que, maioritariamente tendo Portugal por objeto de reflexão, vão da história à crítica

literária, do direito à psicologia, da política à economia, da filosofia à religião, da moral à pedagogia e da música ao cinema e outras artes. Espelham os *Ensaaios*, assim, a riqueza multidirecional do pensamento sergiano, o qual, apesar desta sua característica, jamais perde vigor racional e lucidez penetrante.

São os *Ensaaios*, também e de algum modo, o espelho do percurso mental do seu autor, demonstrando, desde logo, a sua singularidade entre a intelectualidade portuguesa da época: nos textos que os compõem sobressai o homem de cultura independente, com um pensamento próprio. Mas sobressai, também, o idealista seareiro avesso ao unanimismo, em permanente busca daquilo que se lhe afigurava ser a verdade, inquieto com o marasmo sociocultural, atento à realidade e empenhado em contribuir para a transformar.

Mostram-nos os *Ensaaios*, portanto, o caminho intelectual independente, mas com o cunho da *Seara Nova*, de António Sérgio: um caminho em que jamais se encontrou (muito pelo contrário) com os pensadores oficiais do regime estadonovista, a que foi coerente e permanente opositor; em que, apesar desta sua conhecida postura política, nada ficou a dever, nem nenhum favor prestou, às ideologias político-partidárias oposicionistas; em que não conviveu com as correntes da ensaística académica residente nas universidades de Coimbra, Lisboa e Porto.

E se é verdade que iniciou a sua ação cultural e cívica no movimento da *Renascença Portuguesa*, do qual, em desacordo completo com o messianismo de Pascoaes e, em geral, com o ideário dos renascentes do Porto, se apressou a sair, menos verdade não é que os *Ensaaios* provam, outrossim, que o nosso autor se manteve fiel à sua genésica orientação antimessiânica, distinguindo-se, pois, não só da corrente messiânica do pensamento português do século XX, mas também da corrente da filosofia portuguesa que, proximamente radicada nos renascentes do norte, sobretudo em Leonardo Coimbra e na primeira faculdade de letras do Porto, legou às pátrias letras Delfim Santos, Sant'Ana Dionísio, Álvaro Ribeiro, José Marinho e os seus confrades e discípulos agrupados no Movimento 57.

Mas a importância dos *Ensaaios* advém, ainda, da intenção educativa subjacente à sua produção. Se Goethe, no *Wilhelm Meister*, iniciou o romance formativo, António Sérgio foi, entre nós, um dos grandes nomes da ensaística de intenção educativa, assumida na primeira pessoa, como aí ficam a prová-lo exatamente as primeiras linhas do parágrafo inicial do prefácio à primeira edição

do tomo I de *Ensaio*s, as primeiras palavras de toda esta obra, portanto. Ouçamo-lo: “A despeito da diversidade dos seus assuntos, todos os ensaios deste volume têm um único objetivo: a busca da orientação mais verdadeira, e por isso mesmo mais fecunda, nos problemas de que depende o ressurgimento da nossa grei” (Sérgio, 1980a: 55).

É esta orientação, esta condução, que exprime a intencionalidade educativa de *Ensaio*s e que o nosso pensador concretizou em toda a extensão dos mesmos, raciocinando metodicamente sobre as várias temáticas atrás enunciadas (história, economia, política...), entre as quais marcou presença a preocupação com a pedagogia, a qual passamos a investigar na perspectiva assinalada no título deste artigo.

## 4. Princípios pedagógicos

### 4.1. Primeiro princípio: a educação deve ser filosófica

Para o paradigma pedagógico que defendeu nos *Ensaio*s, António Sérgio postulava, como aquele que aqui designamos de primeiro princípio, que toda a educação devia ser filosófica: “À pergunta liminar — se o ensino deve ser filosófico — respondo enfaticamente que sim”<sup>4</sup> (Sérgio, 1980b: 133).

O verdadeiro alcance deste princípio, todavia, não é o de que a educação se destina unicamente à aprendizagem da filosofia, como uma interpretação estritamente literal das palavras do nosso pedagogista nos pode levar a pensar. Sérgio claramente nos explica que, ao assim enunciar este primeiro princípio pedagógico, pressupõe a possibilidade de uma dupla compreensão daquilo que é a filosofia: de um lado a compreensão metafísica e, de outro lado, a humanista e social, sendo que, dentro desta divisão, é a conceção da filosofia no sentido humanista e social que subjaz à formulação do primeiro princípio da sua pedagogia.

Na realidade, o nosso autor não negava a existência de uma temática filosófica especulativa; antes pelo contrário, admitia-a, entendendo, não obstante, que ela se ocupava de “problemas filosóficos que menos interessam ao pedagogo

---

4. Não se estranhe o emprego da palavra ensino: na altura em que Sérgio escrevia era comum identificar os conceitos de ensino e educação, recorrendo-se, frequentemente, à palavra instrução para designar especificamente o ensino.

[...] [porque] são questões, por assim dizer, de ciência geral ou ontologia”<sup>5</sup> (Sérgio, 1980b: 133). Ora, como o princípio em causa visa orientar a ação pedagógica concreta, compreende-se que Sérgio se está a referir à segunda visão da filosofia, isto é, àquela conceção que encara o Homem enquanto “ser consciente na totalidade dos seus aspetos: especulativo, sentimental e ativo [...] [pois estes] problemas filosóficos, no significado humanista desta palavra, aparecem sempre conexos aos sociais e pedagógicos — assunto [...] que se esclarece perfeitamente pela própria história da filosofia” (Sérgio, 1980b: 133).

Tal esclarecimento histórico-filosófico encontrava-se, segundo o ensaísta, numa época determinada — o séc. V a.C. —, num espaço concreto — a *polis* ateniense — e numa circunstância específica — a confrontação entre a sofística e Sócrates. Para António Sérgio, a problemática da filosofia na perspetiva humanista e social por ele perfilhada tinha nascido aí, acompanhada, *pari passu*, por questões de ordem educacional e de ordem política: “a filosofia, estritamente, só se origina no momento em que a crise da cidade acarreta a crise da educação [...], sob a ideia da cidade e para a política da cidade” (Sérgio, 1980b: 134). Desta crise, lembrava Sérgio, nascera o primeiro problema filosófico de alcance social, a saber, o individualismo e o subjetivismo defendidos e ensinados pelos sofistas, que assim se tornaram “num corpo docente no rigor do termo [...] e os iniciadores do pensamento *filosófico* [...]: o primeiro corpo de professores foi a primeira ‘falange’ de filósofos; a primeira falange de filósofos foi o primeiro corpo de professores.” (Sérgio, 1980b: 134).

Todavia, não era na sofística, mas antes no socratismo, que, fundamentalmente, o nosso pensador encontrava o perfeito modelo do qual extraía o princípio pedagógico que recomendava que todo ensino (educação) fosse filosófico. Era em Sócrates, que, antagonizando-se ao individualismo e ao subjetivismo dos sofistas, proclamava a universalidade e objetividade da razão, daquela “razão universal [...] que [...] nos vincula a todos a uma mesma sociedade universal, — a uma sociedade da razão” (Sérgio, 1980b: 135), isto ensinando através da “maieutica [...], processo pedagógico, que constitui ao mesmo tempo o método essencial da filosofia” (Sérgio, 1980b: 135).

---

5. Na página 378 deste vol. I somos informados, na nota (2), de que Sérgio, na segunda edição, substituiu o termo *metafísica*, que empregara na primeira edição, pelo termo *ontologia*.

#### ***4.2. Segundo princípio: educar é desenvolver a razão***

Se, para António Sérgio, era verdade que o modelo socrático reforçava a dimensão humana e social da filosofia já evidenciada pelos sofistas, menos verdade não era que, em seu entendimento, este reforço seguia um rumo oposto e entronizava a preocupação com uma educação que promovesse a racionalidade, no sentido da razão universal.

Ora, o segundo princípio norteador da ação pedagógica proposto pelo nosso autor estabelecia, justamente, que a educação era o desenvolvimento da razão, que servia para, numa aceção muito própria que ele não deixou de apontar, “favorecer o crescimento da capacidade de racionalização, de espiritualização, de universalização, de superação dos limites vários que confinam o indivíduo numa pátria ou grupo, numa localidade ou época” (Sérgio, 1980b: 160). Tratava-se de uma espiritualização tão elevada, com possibilidade de projetar o Homem tão alto, que a educação que a favorecia era um processo sempre inconcluso, porque “A razão [...] é uma tendência ordenadora; é [...] uma estratégia unificatriz, que surge no movimento contínuo de um dinamismo qualitativo [...], a educação [que a desenvolve], portanto, tende realmente para o infinito” (Sérgio, 1980b: 142).

E era para esta elevação do Homem, através da racionalidade, que Sérgio entendia que os educadores deviam trabalhar: “Os princípios racionais [...] são a insígnia do educador, cujo primeiro escopo ao ensinar a ciência não deve ser a difusão do saber científico ou o cultivo do intelecto abstrato, mas o desenvolvimento da razão.” (Sérgio, 1980b: 136).

Há, todavia, para integralmente se compreender este segundo princípio, que seguir o nosso autor na explicitação do conceito de razão que norteia o seu pensamento. É que António Sérgio diferenciou, no seio do intelecto (ou inteligência), entre o intelecto propriamente dito e a razão especulativa. E, fora do intelecto, entre este e a razão espiritual (ou total), sendo esta a razão sergiana. A primeira destas diferenciações (entre intelecto propriamente dito e razão especulativa) residia, segundo o nosso pensador, na dupla natureza funcional da inteligência: sempre que o intelecto executa a sua função de perceber a realidade à luz dos três princípios lógicos do pensamento — identidade, não-contradição e terceiro excluído — estamos perante a razão especulativa; quando, depois, se estabelecem relações entre os dados resultantes desta percepção, o intelecto execu-

ta, nas palavras do seareiro, “a função do espírito pela qual ligamos as percepções em sintéticas unidades, em sistemas coerentes, graças à invenção de relações que as une”<sup>6</sup> (Sérgio, 1980b: 137), então estamos perante a inteligência ela mesma.

Mas, quer numa quer noutra destas funções, quer enquanto razão especulativa, quer enquanto intelecto propriamente dito, a inteligência não é, ainda, a razão espiritual ou razão total, aquela em cujo desenvolvimento Sérgio pensava ao formular o que aqui se classifica como segundo princípio da pedagogia qualitativa. Entendia o nosso ensaísta que, embora fossem “idênticas na essência” (Sérgio, 1980b: 136), a razão total ia mais longe, era mais abrangente. Ambas, inteligência e razão total, radicavam originariamente na tendência racional humana para “estabelecer uma harmonia, uma ordem, uma coerência, uma *unidade* de relações entendíveis” (Sérgio, 1980b: 136) ao nível das “percepções e representações *consideradas como independentes das vontades e sentimentos*” (Sérgio, 1980b: 136), isto é, enquanto captadas através do exercício das funções racio-especulativas da inteligência, o que significa dizer enquanto que passíveis de serem selecionadas pela frieza da lógica e separáveis, ou abstraídas, ou, talvez melhor, consideradas à parte da vida caótica, isto é, ilógica ou, pelo menos, alógica, dos sentimentos, instintos e emoções que também constituem o ser humano.

Num primeiro momento, portanto, inteligência e razão espiritual são uma e a mesma coisa. A razão espiritual sergiana, contudo, vai mais longe, pois é uma faculdade que capta e integra, num todo, os dados puramente gnosiológicos e os dados provenientes da vida em situação, da vida concreta e real do Homem. Por isso, porque não se limita a conhecer o que é logicamente admissível, mas também se debruça sobre tudo quanto escapa ao crivo da lógica, por, então, tomar em consideração o Homem todo, ela é uma razão total. E porque não somente atende aos dados da natureza externa ao Homem, mas também aos da sua vida psíquica, aos da interioridade humana, ela é uma razão espiritual.

António Sérgio, com efeito, destacava bem que, para além da já referida harmonia, ordem, coerência e unidade de relações inteligíveis ao nível das percepções e representações enquanto independentes da vontade e do sentimento, a razão total estabelece harmonia, ordem, coerência e unidade de relações inteli-

---

6. Se substituirmos a palavra *invenção* pela palavra *descoberta*, não só não adulteraremos o pensamento de Sérgio, como talvez estejamos a torná-lo mais claro.



gíveis “em toda a vida da nossa mente: [n]as representações, [n]os atos, [n]os sentimentos e [n]as vontades; uma ordem não só lógica mas real; não só na ‘natureza’, mas também nas psiques, nas relações entre os homens, segundo eles as pensam; não só no que sabemos, mas também no que fazemos; não só entre os objetos, mas também entre as vontades” (Sérgio, 1980b: 136).

#### **4.3. Terceiro princípio: a educação concretiza-se na cooperação social**

Às palavras de Sérgio que constituem a citação que acabámos de fazer no parágrafo anterior, seguem-se as que passamos a registar: “Satisfazer essa tendência [para o estabelecimento de uma harmonia] nas relações entre os quereres, no campo das representações sociais e dos sentimentos que lhes correspondem,—tal é, propriamente, o objeto da moral.” (Sérgio, 1980b: 136). Se este é o objeto da moral, isto significa que ela se entronca naquela *tendência para estabelecer relações entre os quereres no campo das representações sociais*. Ora, esta tendência ou faculdade é, como vimos, a razão total; logo, sergianamente falando, o sentido último da moral encontra-se na razão total, como o seareiro, aliás, explicitamente confirmou, não deixando de sublinhar, concomitantemente, que a referência à razão total implicava, necessariamente, a consideração da dimensão social humana, a consciência de que os homens vivem em relação uns com os outros, em sociedade, e que é a partir desta relação e tendo-a por horizonte que cada ser humano se auto constrói: “em que se fundamenta a moralidade? Em que o homem tem razão, em que vive com outros homens, e em que desenvolve a sua pessoa pela ideia de outros homens” (Sérgio, 1980b: 138).

É precisamente daqui que brota o terceiro princípio da pedagogia qualitativa, pois a orientação nele presente é a da necessidade de a educação contribuir para a *harmonia de quereres* atrás mencionada, isto é, para que seja possível a harmonia no todo plural que é a sociedade, a qual tem por base a singularidade de cada pessoa concreta, tornando-se necessário que cada uma destas pessoas concretas seja capaz de interagir com as demais, de operar com os outros, de cooperar, enfim. Este é um princípio que os educadores não poderão olvidar, dado que é nele que se fundamenta todo o seu trabalho, como Sérgio o afirma nas próprias palavras através das quais o enuncia: “[Na] tendência a participar num intercâmbio da vida psíquica [...] deve estribar-se todo o trabalho do educador,—educando pela cooperação” (Sérgio, 1980b: 158).



Notemos que o nosso pedagogo, utilizando a expressão *intercambio de vida psíquica*, está a admitir que por trás da vida social está a vida psíquica individual e que é esta que gera, em cada homem, a inclinação para comunicar, para se relacionar com os outros. Para, neste sentido, melhor compreendermos este terceiro princípio, temos que averiguar com maior amplitude aquilo que António Sérgio designou como problema social, isto é, citando-o, “o [problema] das relações do indivíduo e da sociedade” (Sérgio, 1980b: 146).

Assim, face ao que temos vindo a expor, não admirará que o nosso pensador se tenha afastado do conceito positivista de sociedade professado pela generalidade dos sociólogos, por o considerar estruturalmente viciado. Ouçamo-lo: “O vício dos da escola sociológica [...] foi pensarem sempre a sociedade como uma *coisa* da experiência: um *facto*, um *dado*, e não uma ideia; e não um sistema de relações que é criado pelo nosso espírito, pela consciência *racional* [total], dessubjectivada de cada um de nós. De aí o suporem a sociedade um algo distinto dos indivíduos, um organismo superior a eles” (Sérgio, 1980b: 146).

Tal concepção da sociedade confundia, segundo Sérgio, entre relações materiais e relações psíquicas, ou só considerava aquelas e nunca estas, o que jamais poderia valer para o caso das sociedades humanas, uma vez que estas são sustentadas por um relacionamento psíquico entre os indivíduos que as integram, ou seja, elas existem porque cada um dos seus membros tem algo que é idiossincraticamente humano, a saber, tem consciência de que pertence àquela sociedade ou comunidade, tem a noção, a ideia de que a integra. Por isso, muito platonicamente afirmava o nosso autor que “a sociedade [...] está no pensamento como ideia, como sistema de relações pensadas; e só se apreende esta doutrina quando se supera completamente toda [a] imaginação materializadora” (Sérgio, 1980b: 141-142). E, para fundamentar esta tese, Sérgio explicava que a construção desta consciência dos outros se operava através do processo psíquico da imitação — “a estrutura do eu cresce por imitação de vários *eles*, de vários *outros*” (Sérgio, 1980b: 146) —, assinalando, todavia, que concebia a imitação instrumentalmente, ou seja, como um recurso, como uma ferramenta ao serviço do desenvolvimento “da vida psíquica, — do processo de relações psíquicas que é a vida social” (Sérgio, 1980b: 146), e não como um costume ou atitude social básica, não, portanto, como “*facto social fundamental*” (Sérgio, 1980b: 146).

Mas, não se contentando com a explicação psicológica da idealidade da sociedade, o seareiro foi mais longe e, imergindo no domínio da metafísica, afirmou a sua necessidade ontológica, sob pena de se negar o ser: a consciência, para ele, era sempre consciência *de* (*de* algo, ou, no caso vertente, *de* alguém). *Ergo*, se não houver consciência, que é consciência *de*, não há sujeito, porque este é consciência *de*; mas, por outro lado, também não há objeto (seja este uma coisa ou um outro sujeito cognoscidos). Ora, se não há, não existe, não é, caindo-se, assim, no não-ser, no nada: “Se suprimirdes a consciência, abismais-vos no coisa nenhuma: no nada. O ‘objeto’ sem o sujeito é pois um impossível [...]. Mas também [...] sem objeto não há consciência, não há *eu* [...]. Para nós, a consciência é uma chama fora da qual não há nada” (Sérgio, 1980b: 149).

E imediatamente após estas palavras, Sérgio remata o seu raciocínio com uma frase de sabor teodiceico: “O real é a unidade e correlatividade do objeto e do sujeito, do eu e do não-eu, na atividade de um eu que os concebe a ambos” (Sérgio, 1980b: 149).

Descortina-se, assim, no terceiro princípio pedagógico, um posicionamento filosoficamente idealista de António Sérgio: a consciência é que determina a existência, a ideia é condição do real, a gnose precede o ôntico. Primeiro o conhecer, depois o ser, primeiro o sujeito cognoscente, depois o objeto cognoscido (também ele um sujeito no caso da *harmonização de queres* visada no terceiro princípio) e, de um para o outro, a força criadora e unificadora desse eu superlativo que é a razão total sergiana.

## **5. Paradigma pedagógico: a educação cívica na escola cooperativa**

### ***5.1. Noção e valores da educação cívica***

Nos limites do trilho marcado pelos três princípios pedagógicos sobre os quais acabámos de nos debruçar, um paradigma de educação se eleva de entre as linhas dos textos pedagógicos dos *Ensaio*s: é o paradigma da educação cívica, o paradigma da educação do ser humano para, no uso da razão total, viver com os outros, com eles cooperando na construção da *civitas*, isto é, construindo a civilização e civilizando-se.

Mas esta educação cívica, para António Sérgio, tinha um espaço privilegiado para acontecer: a escola, ou melhor, um certo modelo de escola, a escola

em que se aprendia a cooperar, a escola cooperativa, portanto. A organização e administração, o currículo, a relação pedagógica, os métodos e demais aspetos da vida da escola cooperativa constituem a educação cívica, na medida em que exprimem a sua implementação visível; a educação cívica, na realidade, efetiva-se e constata-se na escola cooperativa. Contudo, entendia o nosso pedagogo que, no plano escolar, só estaríamos perante uma concretização da educação cívica se dela (dessa concretização) fossem predicáveis os seguintes três valores: democracia, liberdade e patriotismo. A educação cívica, consequentemente, é a educação escolar que, estribada nos aludidos princípios pedagógicos, ademais se caracteriza por respeitar, implementar e desenvolver a tríade axiológica democracia-liberdade-patriotismo. Vejamos, então, o significado de tais valores na perspetiva sergiana exposta nos *Ensaíos*.

O conceito de democracia que o nosso autor professava tinha duas vertentes: era, por um lado, o regime político assente na soberania do povo e, por outro lado, um valor moral — “Antes de ser um regime político, é a Democracia uma atitude moral”<sup>7</sup> (Sérgio, 1974: 238). Sem, obviamente, jamais menosprezar o modelo político e a respetiva praxis, era, todavia, ao imo da democracia que Sérgio se queria referir ao tratar da educação cívica: “a base da democracia é a virtude [...], isto é: a moralidade cívica de todos nós” (Sérgio, 1974: 238). Assim, a democracia externa, a democracia sociopolítica, só existe se, no seu íntimo, cada homem estiver disposto a construí-la, sendo que, para tal, há todo um trabalho de “ordenação do espírito” (Sérgio, 1974: 238), nisto consistindo a educação cívica, pois o que ela procura é, precisamente, o “império do racional de cada alma cívica sobre os seus próprios impulsos e paixões” (Sérgio, 1974: 238).

Educando-se o Homem para a democracia, através daquela ordenação do espírito que sobreleva o racional sobre o passional, está-se, por esta mesma sobreposição da razão à paixão, a prepará-lo para a liberdade de raciocinar, de julgar, de criticar, sendo este, propriamente dito, o entendimento sergiano da liberdade enquanto valor afim da educação cívica. Para o nosso pedagogo, havia um modo passado, antigo, de considerar a liberdade e um modo atual e futuro de o fazer. No sentido do passado, a liberdade era a capacidade de alguém participar nos assuntos da governação que lhe diziam respeito, mas participar pas-

7. António Sérgio escreveu *atitude* e não *valor*, mas *atitude*, na economia deste texto, exprime o correspondente a valor.

sivamente, acriticamente, contentando-se em verificar que era respeitada a tradição instituída. Diz António Sérgio: “Qual era o antigo homem livre? O que tinha o direito de participar no governo, mas sem liberdade de consciência, ou de pensamento, ou de ação, como as compreendemos os homens de hoje” (Sérgio, 1980c: 210). Não é esta, como facilmente se compreenderá, a liberdade que a educação cívica vem trazer. Pelo contrário, a liberdade que ela promove é aquela que reside no “livre exame e [...] livre ação; [...] [no] direito ao não-conformismo, e a examinar, criticar, rejeitar, toda espécie de tradições — religiosas, políticas, científicas, sociais; é Descartes com a ‘dúvida metódica’ e Kant com a *Metafísica da Moral*” (Sérgio, 1980c: 210).

Quanto ao patriotismo, terceiro valor que, na nossa interpretação do pensamento de Sérgio, permite qualificar um processo educativo como sendo cívico, acontece algo semelhante ao que se passa com a liberdade, já que o nosso autor também distingue entre o patriotismo do passado e o patriotismo presente e futuro. O patriotismo do passado era o patriotismo dos homens livres antigos, o qual se sujeitava passivamente à tradição e anuída às ideias vigentes na sua sociedade: “o sacrifício às ideias comuns constituía o patriotismo [antigo]; e a educação era a adaptação aos costumes tradicionais” (Sérgio, 1980c: 210). Contudo, outro era, para o seareiro, o patriotismo da educação cívica, o patriotismo de hoje. Era já não o patriotismo da conservação e afirmação, mesmo imperialista, da pátria, mas o patriotismo enquanto “instrumento de formação da pessoa e do aperfeiçoamento recíproco dos cidadãos” (Sérgio, 1980c: 211).

Para o nosso autor, dois aspetos, essencialmente, marcavam a diferença entre os patriotismos antigo e moderno. Primeiro, a substituição da “submissão completa dos membros da grei a uma ideia irracionalista da comunidade” (Sérgio, 1980c: 222-223) pelo respeito da liberdade de cada cidadão aderir ou não a uma ideia racionalista (jamais irracionalista) da sociedade em que se encontra inserido. Daqui se seguia o segundo aspeto diferenciador dos patriotismos antigo e moderno, a saber: em vez de “um patriotismo nacionalista, passional e instintivo” (Sérgio, 1980c: 223), um patriotismo em que “a defesa da [...] pátria tende a confundir-se com a da pessoa moral, com a da independência do seu espírito” (Sérgio, 1980c: 223).

O patriotismo moderno, alfim, era aquele que, embrionariamente, já Camões antevia nos *Lusíadas*, quando incentivava o jovem rei D. Sebastião a

atacar a mourama para defender a cristandade: Camões não queria estritamente, na leitura de Sérgio, que a pátria portuguesa se impusesse pelas armas a um povo de credo religioso diferente; queria, sim, que Portugal fosse uma pátria ao serviço de todas as pátrias da cristandade. Por isto mesmo, isto é, por querer que Portugal, mesmo que ao serviço de um conjunto de pátrias, prejudicasse um outro e diferente conjunto de pátrias, é que o nosso pensador entendia que Camões não professava, ainda, um patriotismo moderno completo; todavia, ao querer que Portugal fosse uma pátria ao serviço de outras pátrias, Camões, para o seareiro, já dava um passo no caminho para o patriotismo moderno completo, pois neste, idealmente, cada pátria deve estar ao serviço de todas as outras, sem exceção alguma. Nas suas palavras, “devemos querer à nossa pátria como a uma boa serva do ideal humano, da sociedade cosmopolita racional” (Sérgio, 1980c: 211).

## 5.2. A escola cooperativa

### 5.2.1. Noção, objetivos, organização e principais aprendizagens

A escola cooperativa era o espaço pensado por António Sérgio para concretizar a educação cívica. Significa isto que a escola por ele desejada era uma escola que constituísse, em pequena escala, uma sociedade em que os alunos agissem cooperando (não rivalizando) entre si, pois “a escola para ser realmente educadora dos jovens, deve ser de *atividades sociais*” (Sérgio, 1980b: 159).

Daqui seguiam-se, para o nosso autor, os dois objetivos gerais do trabalho escolar cooperativo: personalizar, por um lado, e, por outro lado, socializar os estudantes: “a escola [cooperativa] visará a dois efeitos, aparentemente contraditórios, mas [...] que são solidários e complementares: socializar cada vez mais o indivíduo; individualizar o indivíduo cada vez mais (ou personalizar o indivíduo cada vez mais)” (Sérgio, 1980b: 160).

António Sérgio entendia que estes objetivos não se atingiriam sem uma organização fortemente autónoma da escola cooperativa, à guisa da autonomização municipalista que, por carta de foral, os concelhos portugueses tinham alcançado ao longo da história nacional, razão esta pela qual ele, para se referir à instituição escolar de tipo primário que era a escola cooperativa, também utilizou, como seu sinónimo, as expressões *município escolar* ou *sociedade escolar autónoma*. Assim, para melhor se constituir como uma pequena sociedade, o

município escolar deveria organizar-se por “comunidades de trabalho” (Sérgio, 1980b: 161), no âmbito das quais os alunos estudariam *Higiene e Civilidade*, aprendendo, em *Higiene*, “as condições que são favoráveis ao desenvolvimento do ser humano” (Sérgio, 1977: 185) e, em *Civilidade*, nas palavras, elas mesmas, de Sérgio (1977: 185),

a prática *consciente* do viver social, a cultura metódica da urbanidade, o trabalho cooperativo para o bem comum, a abolição das classes —na sociedade escolar —, o comentário assíduo dos escritores ‘moralistas’, a subida ao nível da espiritualidade autêntica, o exame dos processos mais conducentes a lidarmos bem com o nosso próximo, a dar formosura e finura à vida, a aumentar a liberdade e a tolerância mútua, a diminuir os atritos nas relações sociais.

Por fim, na senda do respeito pela liberdade dos educandos, e uma vez estes organizados nas referidas comunidades de trabalho, os professores deveriam “limitar-se [...] a estimular a curiosidade, deixando ao interesse dos seus alunos o fazerem os estudos muito a seu gosto, com plena iniciativa do seu próprio estilo” (Sérgio, 1980d: 159) bem como a responsabilidade cooperativa pelo governo do seu grupo ou comunidade de trabalho<sup>8</sup> e, a partir deste, pelo governo da própria escola: é o *self-government*, que, anos antes, Sérgio tanto havia propalado<sup>9</sup>.

### 5.2.2. Processos e relações pedagógicas

O caminho da relação pedagógica na escola cooperativa teria uma única direção — a da liberdade. Na esteira de Rousseau e do movimento da educação nova, António Sérgio assim proclamou esta orientação: “o respeito da individualidade [...] do educando, nas suas diversas manifestações — o princípio supremo da

---

8. Tenha-se em conta que, se na concepção inicial dos *Ensaio*s, o autor neles incluiu “A reforma da instrução pública”, já aquando da segunda edição do vol. III retirou este texto. Não se podendo deixar de reconhecer a existência de uma porta aberta pelo próprio Sérgio para não se levar em conta este ensaio, também não se pode deixar de encontrar na configuração inicial dos *Ensaio*s uma justificação para a sua utilização neste estudo.

9. Fê-lo no primeiro capítulo — “O self-government e a escola” — de *Educação Cívica*, em 1915, mas já o tinha feito nas páginas da revista *A Águia*, concretamente nos seus números 31, 32, 33 e 43.

liberdade — será uma ideia básica do educador” (Sérgio, 1977: 180). Uma ideia, mas também uma prática, pois implicava que o educador levasse a efeito um labor negativo e não-diretivo. Negativo na medida em que lhe incumbia o dever “de procurar não fazer mal, [...] de afastar do educando tudo o que prejudique o [seu] desenvolvimento” (Sérgio, 1977: 170). Não-diretivo porque não lhe competia dirigir os alunos no sentido de adquirirem aprendizagens pré-concebidas por ele, educador, ou por terceiros, antes tendo que respeitar as capacidades e o ritmo próprio de cada criança, ou seja, tendo que respeitar a especificidade pessoal de cada estudante, tendo que “admitir, como sendo um facto que se não destrói, a individualidade inefável da cada jovem” (Sérgio, 1977: 172).

Quanto aos processos pedagógicos sustentadores do ensino, o nosso autor acusava a escola tradicional de assentar na passividade, na falta de liberdade, no esforço intelectual desmotivador e baseado na memorização, bem como num sistema de avaliação altamente perturbador do equilíbrio do aluno, enfim, em todo “um acervo de coisas malélicas, de tratos diabólicos, de prescrições tirânicas: [...] a imobilidade nas aulas, os estudos sem gosto, os rígidos programas, a apreensão passiva, as angústias dos exames, etc., etc.” (Sérgio, 1977: 181-182). E, para além disto, acusava a escola tradicional, ainda, da particular perversidade de promover “o sistema da emulação entre os alunos, provocado por notas e distinções” (Sérgio, 1977: 171).

Outros e a estes contrapostos eram os processos pedagógicos da escola cooperativa, já que não só opunha à emulação o “estudo cooperativo, pelo trabalho em comunidade” (Sérgio, 1977: 171), como rejeitava os demais defeitos da escola tradicional, ao pugnar por uma escola cujo ensino decorresse “segundo processos investigadores, onde as ideias são sugeridas pelos problemas a resolver” (Sérgio, 1980b: 164), em que os diversos conteúdos didáticos fossem “considerados como instrumentos de uma atividade social, e subordinados, como tais, aos fins superiores da ação humana” (Sérgio, 1980b: 164), em que, enfim, um manual não servisse apenas para ser decorado, mas que fosse um meio para desenvolver o pensamento e deixasse de ser visto apenas como “um frasquinho cheio de sabença” para passar a ser encarado como “um estojo com instrumentos” (Sérgio, 1980b: 163).



### 5.2.3. O trabalho escolar produtivo

O trabalho seria, também, para Sérgio, um vetor característico da escola cooperativa. Não, já se vê, como na escola tradicional, um trabalho resultante de uma pedagogia quantitativa, traduzido em muitas aulas, muita disciplina e muita memorização, mas o trabalho escolar produtivo, expressão esta com a qual o nosso autor quis designar não só o trabalho acadêmico produzido nas diferentes comunidades do município escolar, segundo os parâmetros pedagógicos já expostos, mas também o ato de tomada de consciência, por parte dos alunos, através deste trabalho acadêmico produtivo, do próprio valor social do trabalho enquanto instrumento operador de mudança da sociedade. Não de uma qualquer mudança, mas de uma mudança que vise “coartar as depravações da organização capitalista [e] abolir a exploração do homem pelo homem” (Sérgio, 1974: 226), para, em sua vez, implementar “o ideal de uma sociedade sem classes [e] tornar humano e agradável o trabalho de cada um” (Sérgio, 1974: 226).

Isto não significava o desaparecimento do trabalho mais braçal, pois, com efeito, o nosso pensador entendia que os altos voos estéticos e intelectuais nem a todos eram acessíveis — “Nem todos podem sentir ajuizar a superioridade artística de um poema, a solidez científica de uma teoria” (Sérgio, 1974: 228). Significava, isso sim, que, dentro dos horizontes e capacidades de cada um, o município escolar teria que “ajudar o aluno a bem escolher o seu mister na sociedade e a exercê-lo o melhor possível” (Sérgio, 1974: 225), destarte contribuindo tanto para a sua realização pessoal quanto para o “progresso da comunidade” (Sérgio, 1974: 225). Assim melhor esclarecia o seareiro o seu conceito de trabalho produtivo, ao considerá-lo aquela espécie de trabalho profissional que, simultaneamente, contribui para o bem do trabalhador e para o da sua comunidade.

Mas o trabalho produtivo gerado na escola cooperativa e repercutido na sociedade era, outrossim, fator de construção do caráter, pois já não preparava o futuro servidor, mas antes formava “o cidadão no trabalhador — entendendo por cidadão o partícipe dedicado e consciente de uma [...] reforma cooperativa” (Sérgio, 1974: 227), quer na medida em que, ao futuro operário, o ia “afastando [...] da condição de mecanismo a que a moderna indústria o reduziu [...] [e] lhe dava] a consciência do alcance geral do seu trabalho” (Sérgio, 1974: 226), quer igualmente na medida em que fazia com que os filhos da classe bur-

guesa pudessem “viver, digamos assim, o ponto de vista largamente humano em que o problema social se [...] impõe” (Sérgio, 1974: 226). O trabalho produtivo realizado na escola ia aproximando as classes sociais, porque a todos, através dele, era ministrada a mesma educação. Exemplarmente esclarecedoras desta ideia são as palavras que Sérgio (1974: 226-227) nos deixou em “Paideia”:

Só a escola socialmente ativa, para ricos e para pobres, pode fundir todas as classes numa comunidade humana superior: por um lado, elevando o trabalho à dignidade de uma conceção geral e filosófica; por outro, bannindo o dualismo pedagógico que divorcia as classes desde a escola: em baixo, a simples instrução do *abc*, mecânica e utilitária, para o homem do povo; em cima, essa etérea educação falsamente aristocrática, meramente especulativa e sem ligação ao trabalho que se dá [...] às classes dirigentes da sociedade.

## 6. Síntese conclusiva

António Sérgio defendeu três princípios norteadores da ação educativa, princípios estes que se estruturavam entre si numa ordem hierárquica que, em nosso entendimento, ditava que o terceiro dos mesmos resumisse ou, quiçá melhor, assumisse em si os dois anteriores.

Efetivamente, recordemo-lo, o primeiro princípio da pedagogia sergiana estipulava que esta devia promover um ensino (leia-se educação) que não estivesse desfasado da situação social concreta dos educandos e que, ultimamente, promovesse a sua edificação como seres racionais, no sentido da razão universal socrática. A responsabilização da educação pela tarefa de desenvolver a razão, fixada no segundo princípio, significava que à educação incumbia levar os educandos até à ordem e unidade intelectuais, sim, mas ainda para além disto, sobretudo até à harmonia da integralidade — intelectual e passional — do ser humano, até, diríamos, ao equilíbrio existencial perfeito da humanidade. O terceiro princípio, por um lado, é a consequência normativa, para o trabalho concreto de educação, do que decorre da normatividade dos dois princípios anteriores, uma vez que, nele, resulta que educar é educar para uma sociedade harmoniosa. Mas, por outro lado, o terceiro princípio lança a pergunta sobre como proceder à sua efetivação, isto é, sobre como educar para essa sociedade harmoniosa.

Respondendo a esta questão, está o paradigma da educação cívica, segundo o qual, muito sucintamente, não haverá escola cooperativa se não houver implementação da educação cívica e que esta só merecerá o epíteto de cívica se dela se predicar a tríade axiológica democracia-liberdade-patriotismo. Temos, ainda, que só levando a bom porto uma educação norteada pelos valores da democracia, liberdade e patriotismo se cumprirá o desiderato final da educação cívica, aquilo que lhe confere sentido e que permitia considerá-la como tal.

Uma interrogação, todavia, fica em aberto no presente artigo: em que realidade social concreta pensava António Sérgio ao propor os princípios e o paradigma atrás estudados? É matéria, esta, para aprofundamento da investigação, a concretizar oportunamente.

## **Bibliografia**

- ARAÚJO, Luís de. “António Sérgio: tópicos de um pensamento atual”. *Revista da Faculdade de Letras: Filosofia*. 19 (2002): 33-40.
- BARROS, H. e F. COSTA. *António Sérgio: uma nobre utopia*. Lisboa: Edições O Jornal, 1983.
- BRANCO, J. Oliveira. *O humanismo crítico de António Sérgio: análise dos seus vetores filosóficos*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 1986.
- CARDIA, Mário Sottomayor. “O pensamento filosófico do jovem Sérgio”. *História e Filosofia*. Vol. I (1982): 411-467.
- CARVALHO, J. Montezuma de. *António Sérgio: a obra e o homem*. Lisboa: Editora Arcádia, 1979.
- FERNANDES, Rogério. “António Sérgio: uma pedagogia para o ressurgimento nacional”. *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa, 1979. 43-110.
- GRÁCIO, Rui. “Pedagogia de Ação Social e Racional de António Sérgio”. *Seara Nova*. 1370 (1959): 389 e 398-399.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira. “Ontologia e Ontagogia de Portugal em José de Almada Negreiros”. *Almada Negreiros: a descoberta como necessidade*. Org. Celina Silva. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 1998. 69-81.
- “Filosofia da educação em Portugal no século XX”. *História do pensamento filosófico português: o século XX (V-II)*. Org. Pedro Calafate. Lisboa: Editorial Caminho, 2000. 71-134.

- “O pensamento pedagógico de António Sérgio”. *António Sérgio: pensamento e ação (vol. I)*. Lisboa: Imprensa Nacional — Casa da Moeda, 2004. 31-54.
- SÁ, Vítor de. *A historiografia sociológica de António Sérgio*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa, 1979.
- SÉRGIO, António. “Paideia”. *Ensaaios (I)*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1974. 215-245.
- “Divagações pedagógicas a propósito de um livro de Wells”. *Ensaaios (II)*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1977. 165-188.
- “Prefácio da primeira edição” *Ensaaios (I)*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980a. 53-94.
- “Educação e Filosofia (princípios de uma pedagogia qualitativa de ação social e racional)”. *Ensaaios (I)*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980b. 131-167.
- “A educação cívica, a liberdade e o patriotismo antigos e modernos”. *Ensaaios (VII)*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980c. 199-224.
- “A reforma da instrução pública”. *Ensaaios (VII)*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980d. 259-263.
- SERRÃO, Joel. “O lugar da História no pensamento de António Sérgio”. *Homenagem a António Sérgio*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 1976. 45-52.
- SILVEIRA, António. “Recordando António Sérgio”. *Homenagem a António Sérgio*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 1976. 13-43.
- VILHENA, Vasco Magalhães. “Em torno da génese do idealismo filosófico de António Sérgio”. *Homenagem a António Sérgio*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 1976. 123-145.

### **Nota curricular**

Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica Portuguesa (1983) e Doutor em Educação pela Universidade do Minho. Exerce a sua atividade profissional na Universidade do Minho, em Braga, ininterruptamente desde 1983 e até ao presente. Lecionando ou integrando júris académicos, colaborou com a Universidade Católica Portuguesa, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, a Universidade Aberta, a Universidade de Évora e a Universidade de Coimbra. É autor de meia centena de textos científicos, que incidem, maioritariamente, sobre a Pedagogia Portuguesa Contemporânea.

### **Contacto**

[jcasulo@ie.uminho.pt](mailto:jcasulo@ie.uminho.pt)

## A Foraclusão do Pai Sobre a loucura de João José Dias em *O Que Fazem Mulheres*\*

Sérgio Guimarães de Sousa  
Universidade do Minho — Portugal

### Resumo

Em *O Que Fazem Mulheres* (1858), como não raramente acontece em Camilo Castelo Branco, irrompe um capitalista assaz bronco e cheio de prosápia. Brasileiro de torna-viagem, João José Dias (assim se chama) casa com a jovem Ludovina em nome de conveniências económico-financeiras. Mais tarde, suspeitando que sua mulher lhe é infiel, atenta contra a vida do suposto amante dela e que, afinal, mais não é do que o pai biológico da moça. Este *qui pro quo* desemboca numa consequência dramática: a loucura do barão. Refeito da demência, João José Dias não apenas recupera a lucidez, mas recupera outra lucidez. A personagem é drasticamente outra. Desconsiderando uma leitura de cariz tradicional, que suporia no trajeto demencial e pós-demencial do barão uma (incongruente) expiação camiliana, enveredamos, pelo viés de uma análise do texto apoiada na psicanálise lacaniana e no contributo teórico-analítico de Slavoj Žižek, por uma análise capaz de explicar o porquê da paranoia que acomete o barão e do reduto psicótico em que se confina. Paranoia e psicose, ao que cremos, são tributárias de um processo mental de foraclusão (a violação da Lei do Pai sob a forma de parricídio simbólico).

**Palavras chave:** Desejo — Patriarcado — Psicanálise lacaniana — Parricídio — Foraclusão.

### Father's Foreclosure. About João José Dias Madness in *O Que Fazem as Mulheres*

### Abstract

As it is often the case for Camilo Castelo Branco, in *O Que Fazem Mulheres* (1858) a quite rude and garrulous wealthy man abruptly comes into sight. João José Dias (such is his name) is a Portuguese-Brazilian returning home, who marries Ludovina in the name of socio-economical convenience. Dias becomes suspicious of his wife's fidelity and decides to take the life of her lover who turns out to be no other than the woman's biological father. This *quid pro quo* leads to a dramatic event, the insanity of the baron who upon recovering his wits gains, so to speak, some other sort of lucidity. The character drastically becomes another. Disregarding a traditional reading that would inevitably consider a typical post-dementional Camilian expiation, we however, in trying to account for the paranoia affecting the baron and its psychotic nature, aim at a textual analysis buttressed upon Lacanian psychoanalysis and on the theoretical-analytical contribution of Slavoj Žižek. Both the paranoia and the psychosis contribute to a process of foreclosure, breaching the Law of the Father in the shape of a symbolic parricide.

**Key words:** Desire — Patriarchy — Lacanian Psychoanalysis — Parricide — Foreclosure.

---

\* Uma primeira aproximação parcelar deste assunto foi publicada em Sousa (2013).

## 1.

Em 1858, com a chancela do editor Cruz Coutinho, Camilo publica *O Que Fazem Mulheres*, narrativa de lances sentimentais que têm por epicentro as duas protagonistas e que bem poderia intitular-se *O Que Desejam Mulheres*. Como se sabe, a ficção camiliana é atravessada pelo eixo-temático do conflito entre o desejo (*como quem diga* comunicação pelos afetos), norteado pela mundividência apregoadada pela modernidade romântica, e os valores, as normas e as crenças afectas ao Antigo Regime (*como quem diga* comunicação pela razão). O advento da burguesia liberal (com a queda da aristocracia na Revolução de 1820) não significou o fim da mentalidade nobiliárquica, pois, em nome do dinheiro, e não poucos em nome do sangue, os burgueses reiteraram o discurso tradicionalista da nobreza e os seus esquemas de representação.

A burguesia não abdicou da possibilidade de reforçar a mentalidade patriarcal, nomeadamente através de um dos seus pressupostos basilares: aquele pelo qual se afirma uma superioridade assente no pundonor de casta. Significa isto um estado de coisas social que continua a não consentir os matrimónios desiguais e a mobilidade interclassista que estes possam acarretar. Mas o declínio irreversível da aristocracia presumiu uma mudança assinalável. Empobrecidos, muitos dos titulares de nomes genealogicamente relevantes viram-se constrangidos ao consórcio com capitalistas, e o matrimónio continuou a configurar-se como a contratualização de uma conveniência sociofamiliar ao arrepio de um desejo recíproco decorrente de uma afinidade eletiva. Só que a lógica sacrificial já não se confina somente ao sangue (isto é, à nobreza, que até então detinha o património), mas passa a abarcar a esfera plebeia através da incorporação do capitalista. Por outras palavras, o capital simbólico (o da toga), por força da circunstância de um franco declínio, vê-se obrigado a unir-se ao capital financeiro (o do património).

Os brasileiros de torna-viagem, enriquecidos no Brasil, tornam-se facilmente no novo alvo de conveniência social e, desta forma, contribuem decisivamente para contrariarem a premissa inabalável da estratificação social imposta à nascença, pela qual se perpetua uma dissimetria social de lugares ao longo de sucessivas gerações. O brasileiro capitalista, contrariando pelo seu esforço empreendedor a localização sociológica ditada pelo nascimento, é precursor da diferenciação funcional inerente às sociedades modernas (cf. Luhmann, 1998b).



Ascendeu não pelo nome, antes pelo mérito, o que destaca a competência enquanto factor de valorização social, e é como que a brecha que vem danificar a hierarquia vertical do Antigo Regime, com a sua conhecida metáfora gráfica da pirâmide.

Como nenhum outro escritor de Oitocentos, Camilo soube plasmar esta figura do brasileiro de torna-viagem e o que ele representa num século atravessado por diversas convulsões, descritas já em 1891 por Luís de Magalhães (1991: 51) como segue: “A aristocracia que declina, a burguesia que ascende, o feudalismo territorial que se esfacela e o feudalismo capitalista que germina —, eis o quadro social, o fundo ordinário, onde ele [camilo] fez perpassar a legião das suas personagens, cómicas ou trágicas, ridículas ou sublimes”.

A irrupção da burguesia, devidamente apoiada na sua consolidação pelo sistema liberal, não afetou o vector fundamental que estrutura estas lógicas de poder e que dá pelo nome de *patriarcado*, com tudo que isso pressupõe e exige. Por exemplo, reportando-se às *Novelas do Minho*, Ana Paula Ferreira mostra a relevância de que se reveste a legitimação da genealogia, o que é bem demonstrativo da “sobrevivência de uma estrutura mental aristocratizante num tempo que apregoa o fim dos direitos de sangue” (Ferreira, 1995: 159); e mais: “Ao ser transferida da razão de sangue para a razão do poder de compra, a lei paterna permanece estruturalmente intacta: a regeneração de um personagem ‘degenerado’ depende, do facto, da sua interpelação como filho de um pai, continuador da sua geração e da sua lei” (Ferreira, 1995: 160).

Nas novelas de Camilo persiste, pois, a mentalidade patriarcal, mesmo que esta provenha de brasileiros enriquecidos, isto é, de indivíduos outrora sem beira nem eira. A prosápia que, regra geral, exibem é muito semelhante àquela que ostentavam os patriarcas de toga, não obstante serem fruto de um trajeto que em si é já um inescapável sinal de modernidade pela emancipação individual nele presumida. Seja como for, neles é tão visível como nos aristocratas mais empedernidos a boçalidade de quem dispensa o coração (e as suas perigosas idealizações) e se detém na concretude empírica dos negócios. Para tais brasileiros, casar com uma menina de boas famílias é igualmente um investimento, a nobilitação que acomoda o património ao nome. Tudo isto é sintoma da relevância que o dinheiro adquire na novela camiliana enquanto poderosa força dinamizadora das sociedades modernas, que, como assinala com justeza Aníbal Pinto de Castro (1999: 199), se torna

visível sobretudo na ascensão e pseudo-nobilitação de argentários sem escrúpulos que, em pouco tempo, passavam da miséria a uma riqueza logo traduzida numa ostentação sem alma nem cultura. E em Portugal, a “classe” que melhor representava este fenómeno era, sem dúvida alguma, a dos brasileiros de torna-viagem [...]. Havia, nas “burras” daqueles argentários, fortes injeções de capital no músculo depauperado da economia portuguesa. Por isso dizia, nos *Serões de S. Miguel de Ceide* que em Portugal havia só três indústrias: agricultura, burocracia e brasileiroismo.

Não é difícil, evidentemente, prever o confronto entre os brasileiros de torna-viagem, gente muito ligada ao comércio e à dureza da vida, marcada por um sentido bem prático da realidade, e o modo de enxergar a realidade que, muito romanticamente, se guia pelo coração. Como bem escreve Jacinto do Prado Coelho (2001: 375):

A novela camiliana pode chamar-se um libelo contra a subordinação do mais nobre sentimento, o amor, a preconceitos de casta ou cálculos materiais. Toda a pessoa tem direito a realizar a felicidade pelo amor, tem direito a escolher, sem constrangimentos, o companheiro ou a companheira da sua vida. É esta a ideia central da novela camiliana.

Exemplo suficiente disso são estas palavras proferidas por Francisco José da Costa (*Os Brilhantes do Brasileiro*), um moço sem relevância social que ama a fidalga D. Ângela de Noronha Barbosa:

Não sei quem é, não conheço, não quero conhecer a filha do general Noronha, a rica herdeira, a fidalga que tem no seu paço de Gondar retratos de avós que fundaram a monarquia portuguesa. Quem eu conheço e adoro é uma mulher que se chama Ângela, que tem no rosto uma luz celestial, e essa luz me representa de geração divina (Castelo Branco, 1972: 81).

Como é claro, a desigualdade de estatuto que a personagem, em nome do desejo, pretende sonegar não é socialmente compatível com a ordem vigente. Daí o

inevitável conflito. Porque tudo tende a radicar num sistema de regulação/fixação social que se quer tão imutável quanto possível. E se enriquecer no Brasil vem baralhar um tanto este registo convencional, o certo, porém, é que o capital provindo dos trópicos, inversamente, ajuda a recuperar as debilidades desse registo, na medida em que acode às necessidades de uma nobreza já sem grandes vínculos patrimoniais. O ponto decisivo de distúrbio é o coração. Tanto o aristocrata em declínio como o brasileiro endinheirado temem os desvarios sentimentais, à conta dos quais os entendimentos de casta podem sofrer sérios atropelos. Aliás, se pensarmos na tenacidade com que, em Camilo, os patriarcas (brasileiros ou nobres) costumam resistir à emancipação amorosa dos filhos, por forma a não desregular a localização social a que pertencem, justas são estas palavras de Niklas Luhmann (1998a: 156): “Hasta bien entrada la modernidad, la vida social se percibía en un cosmos de esencias que garantizaba la constancia de las formas del ser y de los elementos, y con ello también de los grandes órdenes”. Portanto, a emancipação amorosa advogada pela modernidade romântica constitui um preceito que colide frontalmente com uma mentalidade acostuada a encarar o matrimónio em termos de negócio e habituada a estigmatizar a consumação de um desejo proibido como um inadmissível ato de desonra. Deste confronto se nutre a ficção novelesca camiliana. E não raras vezes a disputa salda-se pelo sacrifício dos amantes, imolados “por amor à sordidez dos interesses materiais e à estúpida insensibilidade de quem não podia compreendê-los”, como escreve Aníbal Pinto de Castro (1999: 205) referindo-se ao par sentimental Marta/José Dias de Vilalva de *A Brasileira de Prazins*.

Neste âmbito, cumpre à figura do pai zelar pela inviolabilidade da ordem familiar, garantir a prevalência do interdito amoroso (sempre que este ponha em causa interesses socioeconómicos). Como assinala Serafina Martins (2003: 203): “No âmago da conflitualidade amorosa (da qual deriva a desgraça e, portanto, a ‘paixão funesta’), encontramos vezes sem conta a oposição paterna, por razões de incompatibilidade social, desavenças antigas, vínculos, heranças, patrimónios”. Daí depararmos com fúrias paternas em não poucas páginas camilianas. Como a de Pedro de Vasconcelos (*A Sereia*), que a dada altura diz ao irmão de Joaquina Eduarda, que o procurara a fim de saber da disposição do fidalgo quanto à relação sentimental de seu filho Gaspar com ela: “— Vá descansado, sr. reitor — concluiu o velho — que eu sei ser pai com meu filho; mas, se ele

deixar de ser filho, serei algoz” (Castelo Branco, 1968: 65). E isto repetem-no (cada um a seu modo) os patriarcas de *Carlota Ângela*, *A Filha do Doutor Negro*, *O Bem e o Mal*, *Agulha em Palheiro*, *Estrelas Funestas*, *O Retrato de Ricardina*, etc.; ou então, em vez do pai, por vezes, um marido boçal e capitalista que pela sua forma de pensar e de ser contrasta com as personagens eminentemente românticas, as quais, como seria expectável, beneficiam da simpatia do narrador. É o que acontece em *Os Brilhantes do Brasileiro* e é, também, o caso da narrativa que nos ocupa, *O Que Fazem Mulheres*.

## 2.

O enredo deste “romance filosófico”, lido por Helena Cidade Moura (1967: 5-14) sem complacências, é tipicamente camiliano na sua matriz. Comentado em larga porção por um narrador *intruso*, cuja presença é “avassaladora”, como observa Cleonice Berardinelli (1994: 234), o enredo, largamente munido de “várias peripécias, alternadamente dramáticas e pícaras” (Cabral, 1989: 534), põe em cena duas relações sentimentais forçadas em nome das conveniências sociais oitocentistas. Neste contexto, como é sabido, as desordens morais são sujeitas a uma razão suficiente que é a moral dos outros e que corresponde a juízos morais conservadores e sociologicamente ante-modernos e segundo os quais o ceticismo social próprio do “indivíduo”, e sobretudo do “indivíduo” apaixonado, é mal visto pela desordem potencial que possa acarretar. Daí a denegação da emancipação do coração, em especial se estiverem em pauta o património e/ou a linhagem, o que garantiria transações afetivas assentes em princípios sólidos e mensuráveis baseados na propriedade e na genealogia.

Este texto não se furta a ser uma tentativa de apurar, em *O Que Fazem Mulheres*, as implicações destes desejos contrariados (castrados). Tentativa, diga-se desde já, inscrita sob o signo da psicanálise. Sobretudo a psicanálise laciana, nada despendendo, no tocante à exploração de algumas situações nucleares da intriga, pela sua capacidade para produzir termos explicativo-descritivos com os quais se torna possível reler esta conhecida narrativa de Camilo. O meu intuito, sob a égide de Lacan (e do seu indefectível discípulo Slavoj Žižek, para ser mais concreto), consistirá em procurar perceber com alguma acuidade um aspecto que me parece central: a regeneração final do barão. Assente num postulado de culpa, a metamorfose da personagem é notável pelo flagrante contraste suposto

entre *um antes* e *um depois*, em consequência do qual o barão das últimas páginas do texto, que já não dispõe de potencial cómico, se torna irreconhecível se aferido por aquele outro que, capítulo após capítulo, foi objeto do escárnio do narrador (e, presume-se, do leitor).

Convencido da infidelidade da mulher depois de achar no quintal um charuto, o ciumento João José Dias, até perto do fim da novela bronco e por vezes irascível capitalista, sofre um processo profundo de remodelação mental, ditado pelo sofrimento amoroso. Antes disso, como não raramente se verifica com personagens camilianas, ensandece. Em todo o caso, a loucura não é irreversível e acarreta uma consequência assaz benéfica e, até certo ponto bem avançado da narrativa, altamente improvável: aproxima Ludovina do marido. Revelando ser, afinal, uma esposa verdadeiramente exemplar, a filha de D. Angélica cuida do barão e não o deixa. É preciso ver — e este talvez seja um ou mesmo o ponto essencial — que o barão não é mais o que foi, pois nele se operou uma drástica e decisiva mudança. Outrora cheio de prosápia, imbuído de preconceitos e não pouco rude, de tal modo que era praticamente impensável perspectivá-lo fora dessa psicologia patriarcal feita de presunções anti-sentimentais, o certo é que se converteu, via sofrimento, num homem nitidamente novo, desembaraçado, é de supor, de tudo o que o tornava fastidioso e até execrável aos olhos de Ludovina, de D. Angélica e dos leitores.

Uma leitura de cariz mais tradicional tende inevitavelmente a sustentar na transformação radical de João José Dias a característica expiação camiliana, com a qual Camilo se compraz em exercer uma ação punitiva e reformadora de todo aquele que se desvia do lugar da moral. Com efeito, através desta moldura camiliana o pecador padece o que fez padecer, o que engendra culpabilidade e provoca uma muito assinalável regeneração do carácter. Todavia, aplicar a expiação no caso do barão pode muito bem ser uma precipitação.

É duvidoso que uma leitura camiliana por si só seja suficiente para dar conta deste texto de Camilo. Desde logo, porque João José Dias não matou o amante da sogra. Por isso, a expiação, porventura responsável pela situação-limite de loucura que o acomete, assevera-se excessiva neste ponto. Tanto assim é ou parece ser que os próximos do barão, incluindo a própria Ludovina, num esforço que pretende dotar a personagem de lucidez mínima, procuram a todo o custo mostrar-lhe o óbvio: a ausência de crime susceptível de tamanha culpa-

bilidade expiatória. Assim, à luz do disparo que atingiu António de Almeida, sem gravidade letal, e cujo quadro de referência (oitocentista, não esqueçamos) é o do marido convencido do adultério da mulher, a expiação não deixa de se afigurar um tanto insustentável.

De resto, o barão não se furtou a suplicar ao convalescente Almeida perdão, o que diz bem do sentimento de culpa que o atormenta, não sendo preciso expiação alguma para que tome consciência da enormidade do seu gesto. O que é que explica que a seguir se dê a radicalização de um arrastado sentimento de culpa (tão drástico que as palavras conciliadoras de António de Almeida não conseguem acalmar) que desemboca na loucura?

É neste preciso ponto que se torna pertinente pensar em Lacan, por ele, logo à partida, nos explicar que, em registo de psicanálise, José João Dias mais não fez do que se desfazer do seu mandato simbólico e, por extensão, do lugar fantasmático específico que ocupava na estrutura simbólica do outro (e do Outro) e que era o lugar do Nome-do-Pai. Que significa isto? Que, após enlouquecer e ser socorrido pela esposa, o barão recupera a lucidez, não, porém, sem uma perda fundamental: surge como que desprovido de simbolização, na medida em que já não é o emblema da autoridade (do Grande Outro) que a figura patriarcal corporifica. O que dele resta assemelha-se ao remanescente dessa simbolização. E é justamente a resistência à simbolização, cuja sobrevivência se fez à custa da eliminação do Ideal do Eu (o modelo do Eu) no espaço fantasmático do outro/Outro (Ludovina e, mais latamente, a sociedade em geral), que lhe faculta o reinício da sua (até então improvável) relação com a esposa. Não se trata de um retorno da personagem a um estado de pura inocência pré-simbólica — a um real impossível —, antes da denegação do Grande Outro patriarcal; vale dizer, a rasura da autoridade simbólica do Nome de um pai obsceno, ou seja, aquele tipo de patriarca, bem camiliano, que não é sem ressuscitar, pelo modo como engendra matrimónios com mulheres jovens, o Pai-Gozo (Lacan).

Ocorreu, portanto, uma deslocação do núcleo do ser da personagem para fora da rede ético-simbólica patriarcal, digamos. Pelo menos, para fora daquilo que João José Dias ostentava de mais grotesco e condenável e que é, como todo o leitor de Camilo muito bem sabe, substancialmente assumido por patriarcas preconceituosos, autoritários e veículos dessa carga de violência irreduzível que se traduz pelos casamentos forçados. Em suma, deu-se na personagem uma sig-

nificativa perda — uma des-simbolização — de substância patriarcal. Numa formulação lacaniana: o que fez com que João José Dias perdesse esse estatuto simbólico de ser o Nome-do-Pai?

### 3.

Para Jacques Lacan, o desejo “é o mais intensivo do que é dado ao sujeito atingir no nível da consciência” (Lacan, 2005: 60) e, na senda de Hegel, é o desejo do Outro (*Le désir selon l'Autre*). Ao debruçar-se sobre as psicoses, Lacan introduz os conceitos de *metáfora paterna* e *Nome-do-Pai*, reformulando a incidência psicanalítica do mito fundador freudiano e pondo decisivamente a tónica na função do pai enquanto operador essencial no processo de simbolização da criança. Para Alain Vanier (2005: 66), “se o pai, segundo a Lei, é o pai morto, é esse o representado no *Tótem*, ou o nome da lápide, então só há um passo a ser dado para dizer que o *pai é um significante* — e Lacan faz isso”. Como? Recorrendo à metáfora paterna.

Trata-se, como metáfora que é, de um significante, melhor dizendo, é o significante substituto de outro significante, neste caso o desejo da mãe<sup>1</sup>. Ou se quisermos, trata-se do significante substituto através do qual o desejo da mãe, significante primeiro, se constitui pelo nome do pai. Dito ainda de outro modo: o Pai simbólico é passível de redução ao estatuto de um significante, identificado pela metáfora Nome-do-Pai, constitutiva do significante que vem tomar o lugar, através de uma operação de tipo metafórico, do significante do desejo da mãe, que é recalcado para níveis do inconsciente. Esta condição, através da qual se dá a inclusão no universo da criança da ordem do pai, é fulcral para efeitos de maturidade psíquica. Porque é o processo pelo qual a criança, renunciando ao objeto do seu desejo, na medida em que o que significa esse objeto inaugural do desejo se tornou inconsciente, se furta ao impasse do imaginário, adstrito ao estádio do espelho, e acede ao patamar do simbólico, condição imprescindível para a sua boa integração social. O que acontece é que, no contexto da sua primeira experiência de amor — a que a liga à mãe —, a criança, no sentido de se constituir como objeto do desejo da mãe, nutre

---

1. Significante primeiro, tido como um desejo obscuro ou velado, marcado por idas e vindas destituídas de lógica, isto é, caprichosas porque desprovidas de lei.



a fantasia de encarnar esse complemento da mãe que é o *falo*<sup>2</sup>. O que não é sem localizar a mãe no registo simbólico.

O pai com a sua Lei abala sem mercê a tríada mãe, criança, falo. De facto, a metáfora paterna vem mostrar a existência na mãe de um lugar de desejo e de fantasma que se prende com o pai. Esse lugar de desejo, espaço de carência, é o falo. Em Lacan, o desejo é antes de mais *o desejo do outro*, não no sentido forçosamente mimético (de o eu a desejar o que o outro deseja) atribuído por Girard (2011), mas sobretudo no sentido de o eu desejar ser o desejo do outro e, como tal, desejar ser o que o outro deseja nele. Logo, a crer em Lacan, definimo-nos através do olhar do(s) outro(s) ou, em palavras de Jean-Baptiste Fages (2005: 34), “Ce que désire l’homme, c’est que l’autre le désire: il veut être ce qui manque à l’autre, être la cause du désir de l’autre”. O problema está em que o amante “éprouve un manque mais ne sait pas ce qui lui manque; l’aimé ne sait pas ce que lui-même a de caché et qui pourtant atire l’amant. Entre l’amant et l’aimé il y a donc inadéquation, non coïncidence: ce qui manque à l’amant n’est pas nécessairement ce qu’il y a de caché dans l’aimé” (Fages, 2005: 34). Por conseguinte, o outro (e mesmo o Outro) pauta-se por uma alteridade radical (hegeliana).

No contexto do estado do espelho, âmbito de alienação narcísica (regime do imaginário), em que a criança, como se disse, se identifica com o desejo da mãe (o falo), a irrupção do Pai com a sua Lei (emergência da ordem simbólica) vem mostrar que, se confinada ao desejo da criança, a mãe não passaria de uma *mère manquante*, manifestamente dependente de um desejo conferido pelo Pai. No tocante à criança, este surge-lhe na proporção de uma figura tirânica e inclemente: é aquele que interdita a mãe e, nessa medida, age como castrador. Mas só assim a criança toma consciência, afinal, de não representar o falo desejado pela progenitora (este, repita-se, situa-se na esfera do pai), e, depois da rivalidade fálica (onde a figura do pai é de cariz imaginário por ser fantasmada em termos de concorrente fálico no que se refere à mãe), é compelida a renun-

---

2. Trata-se do *falo* como objeto imaginário suposto na mãe e com o qual a criança, antes da função paterna emergir, tende a identificar-se. Com Fages (2005: 19), é um significante metafórico (a metáfora paterna); com Rassial (2011: 111), trata-se do significante assemântico da *ek-sistence* do sujeito ao Real e com Žižek (2006b: 66), do significante “que sustenta a superfície neutra do sentido ‘assexual’”



ciar ao desejo da mãe, ocorrendo uma castração (simbólica). Inscrição do significante Nome-do-Pai (lei do pai), esta castração engendra um espaço vazio através do qual a sexualidade da criança acede a um patamar significativo; e vem significar nela a sua carência primordial (não ser o falo da mãe): o seu “falta-a-ser” [*manque-à-être*], a falta constitutiva em torno da qual se estrutura o sujeito — o que diz bem da inscrição do sujeito numa ontologia negativa (o vazio) — e cuja designação é o falo. Finalmente, ao reconhecer no pai uma atribuição fálica (o Pai como o detentor do falo), convertendo-o em Ideal do Eu (o que detém a função simbólica de representante da Lei — estrutura normativa e totalizante), a criança toma consciência da existência de uma Lei e de uma ordem simbólicas, facto que a capacita para direccionar o seu desejo para outros objetos (socialização do desejo). Dá-se, assim, o chamado *recalque originário* pelo viés do qual se funda o inconsciente; em suma, através do qual a criança se liberta da alienante relação dual mantida até então com a mãe (identificação narcísica), libertação forçosa para adquirir subjetividade própria e tornar-se num sujeito distinto dos demais; e o drama edipiano encontra, desta forma, uma solução satisfatória, a que encaminha a criança para o simbólico (humaniza-se e abre-se para a linguagem, cerne e coluna vertebral da ordem simbólica, por assim dizer; cf. Jorge e Ferreira, 2005: 51-54), ou, se preferirmos, para a identificação com a Lei.

Como diz Lacan (1973: 43), “Le père, le Nom-du-père, soutient la structure du désir avec celle de la loi”. Mas não sem uma repercussão de fundo: deu-se a morte da Coisa e, com isso, a eternização do desejo, que se prolonga indefinida e indestrutivelmente em busca dessa Coisa primordial, condenado a uma demanda que mais não é do que a deriva de saltar de sucedâneo em sucedâneo desse significante primeiro (e inconsciente) do desejo, guiado vezes sem conta pelo objeto *a* (o objeto-causa do desejo), “o que caiu, do sujeito, na angústia” (Lacan, 2005: 60)<sup>3</sup>. Numa pura lógica bem lacaniana do inconsciente estruturado como uma linguagem (cf. Lacan, 1973: 28-29) — herdeira do *es denkt in mir* de Nietzsche —, a carência primordial constitutiva do sujeito procura diversas formas de preencher o vazio, investindo (e inscrevendo o) desejo em variados significantes através de operações de índole metafórica (condensa-

3. Não será, creio, ocioso pensar o objeto *a*, com Richard Boothby, em termos de resto da Coisa materna no contexto da lei simbólica paterna (cf. Boothby, 2002). Ou então em termos de encarnação da Coisa impossível (cf. Žižek, 2011: 215).

ções e substituições similares por intermédio de um significante associado) e metonímica (deslocações e combinações com base em significantes parciais, capazes de fornecerem uma satisfatória relação de contiguidade). Como é claro, todos os objetos metonímicos falham redondamente no preenchimento do vazio, nenhum deles alcança o sublime (impossível) da Coisa. Sucede incessantemente a supremacia do vazio sobre todo e qualquer objeto que pretenda preencher esse vazio. O desejo, porém, não esmorece: reenvia, continuamente, de objeto para objeto, numa linha de fuga sem fim à vista. Porque o desejo é sempre o desejo irrestrito de outra coisa e é intransitivo. Cada um desses objetos substitutivos consiste numa das formas possíveis de o sujeito tentar, em vão, satisfazer a carência desse objeto primeiro que é a fusão com a mãe<sup>4</sup>. Esta eterna insatisfação é a razão pela qual Lacan afirma o desejo como pura negatividade e, ainda, como desejo puro. A saída para uma carência assim formulada não é outra senão a identificação do sujeito ao nome do Pai. Porque permite regular o desejo pelo falo (cf. Safatle, 2009: 49-50).

#### 4.

Voltemos a Camilo. Na sua ficção romanesca não custa ver a proliferação da figura do Pai castrador<sup>5</sup>. Encontra-se a cada passo corporificada por todos aqueles pais tiranos e cheios de prosápia para os quais o matrimónio dos filhos é representativo de convenções sociais e conveniências pessoais. Em *O Que Fazem Mulheres*, é certo que Melchior Pimenta, pelo facto de subordinar a filha e a esposa à sua vontade de ter como genro o repelente capitalista brasileiro, desempenha uma inegável função paterna<sup>6</sup>; mas não é menos óbvio que se trata de

---

4. No tocante à mãe, o Nome do Pai (a existência significativa do Pai simbólico) também funciona na medida de uma barreira limitadora do desejo pela criança, pois a mãe também renuncia à criança enquanto substituto imaginário de um falo que ela deseja e de que não dispõe a não ser no homem que ama (cf. Azouri, 1998: 92).

5. Refira-se, a propósito, que psicanálise não confunde a representação simbólica da paternidade, da qual emana a função de estruturar o inconsciente, com o pai concreto e empírico, que pode não encarnar essa função de regular o desejo que a criança nutre pela mãe. Tanto assim é que pode existir Pai simbólico na ausência de um pai real. Significa isto que a função paternal pré-existe ao pai, transcendendo-o, ou, em palavras de Joël Dor (1998: 17): “nul père, dans la réalité, n’est détenteur, et a fortiori, fondateur, de la fonction symbolique qu’il représente. Il en est le vecteur”.

6. Ludovina é impelida a casar por pura conveniência do pai, que via nela uma moeda de troca suficientemente capaz de capitalizar retorno, embora reconhecendo no genro um “alarve”.

uma figura um tanto secundária, o que desencadeia o efeito, desde logo, de fazer com que, no decurso da intriga, a função paterna possa ser assacada a João José Dias. Aliás, o brasileiro, pela escassez romântica revelada e pelo tom moralista dos seus dizeres, comporta-se com Ludovina mais como pai tirano e menos como esposo. Pelo menos, em parte muito razoável da narrativa. Veja-se, por exemplo, que quando Ludovina é assediada pelo “peralvilho” Ricardo de Sá, D. Angélica não recorre ao marido, antes solicita, muito pragmaticamente, ajuda a João José Dias. Ou seja, dir-se-ia que sogra e genro parecem funcionar na lógica cúmplice de um casal atento em resguardar a ameaçada virtude.

É preciso dizer que existe patente em João José Dias, logo à partida, o tipo de preconceitos patriarcais susceptíveis de o converterem num notório castrador de desejos. Repare-se no que o brasileiro diz, ainda no início da obra, ao saber que Ludovina por vezes ocupava o ócio a ler novelas:

Pois não faz bem. Lá no Rio está aquilo mal de religião e virtude desde que pegaram a ler romances as moças. Em minha casa é sujidade que não entra. Eu já uma vez, para ver o que era aquilo, pus-me a ler uma novela, chamada... chamada... não me lembra... era dum tal... dum tal Kocles, ou Koques, e, meu amiguinho, era maroteira de ferver o bicho (Castelo Branco, 2005: 55-56).

Aos olhos dum espírito patriarcal e rudemente antirromântico, como é o de João José Dias, “romances” são veneno a banir. Descontando a ignorância do nome do autor lido (que se prende com uma nítida incultura, muito típica na representação dos brasileiros de torna-viagem)<sup>7</sup>, o futuro barão de Celorico encarna (perspetivado lacanianamente) “o sujeito suposto saber”, que coincide com um superego ao serviço de uma repressão social, a da ordem patriarcal. E ao desconsiderar as novelas, pelo perigo de expandirem idealizações, João José Dias denega o desejo — e possíveis pulsões libidinais correlatas — e prefere a razão, exibida pelo seu impoluto trajeto de negociante de sucesso.

Mais tarde, já casado com Ludovina, recolhe-se e deixa de frequentar salões e outras mundanidades sociais, para grande desgosto da moça que parecia

7. Esta simplicidade tosca, contrária às conveniências cultivadas em contextos de salão, é uma forma de humor que Camilo explora bastante na sua ficção.

ter no teatro e nos bailes uma forma privilegiada de compensar a castração desiderativa causada pelo casamento imposto.

É conveniente notar que esta rejeição dos espaços públicos não significa a definição do barão de Celorico nos moldes de uma personagem impermeável ao desejo, podendo o repúdio desses espaços significar, à mistura com o receio de Ludovina se deixar levar pelo desejo alheio, essencialmente o profundo tédio do brasileiro perante este modo convival de uma sociabilidade que não é a que aprendeu nos armazéns por onde granjeou a sua vasta fortuna. No sentido de ser pouco sensível ao mundo social da diversão das elites, João José Dias não faz jus ao título de barão (numa época em que a burguesia aspira à nobilitação).

É nos salões e nos locais afetos à mundanidade que prolifera o desejo sob a forma de palavras galantes à mistura com pequenas insinuações; é nesses espaços de convívio entre pares e de regulação social que as trocas de olhares se evidenciam (das quais por vezes nascem irremediáveis e ferozes paixões, a avaliar pelo que relata Camilo em diversas novelas). Isso não faz, porém, de João José Dias um pacóvio imune ao desejo. Aliás, tornar-se-á, com o evoluir dos acontecimentos, a personagem que mais padecerá por causa do desejo. E nele a inscrição do sofrimento amoroso, que atingirá a profundidade da loucura, operará como epitáfio desta primeira fase da personagem, enclausurada na pele do capitalista esvaziado de desejo. No início da narrativa, note-se, esse desejo, não assumido como tal mas presente sob a forma de *sintoma*, salta à vista quando a personagem, vendo Ludovina entrar no salão (falsamente) jovial (sinal de que a moça atenderia favoravelmente a sua expectativa) só consegue manter conversa com D. Angélica gaguejando. O desejo é aqui o Real que subjaz ao sintoma da gaguez<sup>8</sup>.

## 5.

Ponto fundamental da psicanálise lacaniana, nesta questão do Nome do Pai, é a convicção de a interiorização da Lei do Pai passar muito pela indispensável mediação materna. A mãe é decisiva para engendrar o Pai enquanto Nome (metá-

---

8. O Real é o que despoletou o sintoma (Derth, 2006: 18), o que escapa à Lei simbólica, espécie de núcleo não simbolizável que funciona como um resto inapreensivo e, nessa medida, por categorizar. Em palavras de Žižek (2010b: 130): “Nous touchons au Réel lacanien lors que nous soustrayons d’un champ symbolique la richesse de ses différences, le réduisant ainsi à un minimum d’antagonisme”.

fora paternal). Desde logo, porque a criança apercebe-se de que o pai detém o falo não apenas pelas ausências arbitrárias da mãe, mas ainda pelo facto de descobrir no discurso da mãe (na sua *parole*) o Nome-do-Pai. O mesmo é afirmar que a função do pai acontece não pouco pelo viés da palavra da mãe, o que evidencia o alcance desta ao serviço da Lei do Pai e, com isso, a assinalável força performativa do seu discurso nesta matéria<sup>9</sup>. Repare-se que, em *O Que Fazem Mulheres*, é justamente D. Angélica, no início da obra, quem procura incutir em Ludovina o dever de obediência à Lei do Pai, numa atitude racional-simbólica, para empregarmos a terminologia lacaniana. Veja-se:

Basta de razões insignificantes, que devem humilhar a tua razão, Ludovina. Eu nunca embarcei esse ligeiro conhecimento que tens com o Ricardo de Sá, por saber que nunca seriam tardias as reflexões que te faço agora. [...] Tu sabes que vivemos do ordenado de teu pai: temos podido manter a decência e o luxo até dos teus caprichos de formosa: porém, nada mais podemos. Se tivesses um grande dote, a primeira a diligenciar o teu casamento com Ricardo de Sá, seria eu. Assim, reprovo-o, oponho-me, e serei eu a encarregada de dizer a esse cavalheiro que a tua vontade não é livre, ou que a tua escolha foi outra (Castelo Branco, 2005: 44).

Como observa Joël Dor (1998: 53):

Le Père symbolique ayant pour tout statut une existence significative, ce signifiant Nom-du-Père peut donc toujours être potentiellement présentifié comme instance médiatrice en l'absence de Père réel. Il suffit qu'il le soit dans le discours de la mère de telle sorte que l'enfant puisse entendre que le désir de la mère s'y trouve lui-même référé — ou à l'extrême limite l'a été au moins pendant un certain temps.

---

9. O entendimento oitocentista da condição feminina significa uma alienação do seu desejo ao serviço de conveniências genealógico-patrimoniais e ainda uma repressão social sob a forma de vigilância constante da sua virtude, sob pena de ser infamada e, como tal, de o seu valor de troca diminuir consideravelmente, Lacan, através de um hábil jogo homofónico, retrata bem este receio em *Encore* (leia-se também *en-corps*), o Seminário XX, quando afirma esta espécie de fórmula taxativa: "On la *dit-femme*, on la *diffâme*" (Lacan, 1975: 108).

D. Angélica, embora deixe claro não ter casado por amor, manifesta no seu discurso o desejo por Melchior Pimenta, tornando presente, aos olhos da filha, o significante Nome-do-Pai: “Posso dizer que principiei a amar o meu marido, quando as outras mulheres se enfastiam” (Castelo Branco, 2005: 42). Melchior é assim aquele que determina a Lei do seu desejo, desejo esse que, para D. Angélica, se materializaria, por assim dizer, numa vida desafogada e bem distinta da que levava no campo: “Casaram-me, deixei-me levar porque era uma criança, vivia na aldeia, e sonhava com os vestidos e os bailes, e os teatros do Porto” (Castelo Branco, 2005: 41).

O que D. Angélica faz é, em nome da Lei do Pai, convencer a filha a trocar o desejo, que acarretaria efeitos nefastos, pela “felicidade” em sentido rigosamente lacaniano: a recusa do confronto cabal com as consequências do desejo (cf. Žižek, 2006a: 55). A mãe de Ludovina advoga a inconsistência do desejo através de pequenos prazeres do quotidiano (vestidos, bailes, teatros), procurando afastar a filha da máxima ética de Lacan (em *L'éthique de la psychanalyse*): não ceder sobre o seu desejo. Para tanto, a personagem irá ainda mais longe: consciente do poder limitado das palavras perante o desejo amoroso (sobretudo se proferidas em tom de ordem), engendra uma situação susceptível de desmascarar as intenções, afinal, pouco românticas de Ricardo de Sá. Limita-se a pôr estrategicamente a filha a ouvir, na alcova imediata à sala, uma conversa com o moço orientada para o fazer revelar o pouco amor que nutre por ela. Assim, desmistifica-o aos olhos de Ludovina, libertando-a de um *imaginário* alienante constituído por uma imagem falaciosa do moço (segundo o qual ele se guiaria por um desejo sentimental elevado à condição de absoluto).

O imaginário, especialmente teorizado por Lacan aquando da conceptualização do estádio do espelho, tem a ver com as imagens ideais, imprescindíveis para o indivíduo desenvolver não só a sua personalidade como também a sua relação com o seu contexto, tendo presente o desejo, que detém aqui uma centralidade irreduzível. Porque o(s) outro(s) é (são) o ponto de partida a partir do qual oriento o meu desejo e a partir do qual defino o meu lugar na realidade social<sup>10</sup>.

---

10. “Assim, não se trata simplesmente da projecção do Eu sobre o mundo dos objetos, já que a imagem do outro é a perspectiva de apreensão dos objetos” (Safatle, 2009: 32).

## 6.

A vontade de D. Angélica colocar a filha sob o signo da Lei do Pai padece de duas objeções maiores. A primeira tem a ver com o aspecto tremendamente repelente de João José Dias, o que torna evidente que a Lei do Pai aqui é a versão mais repugnante do casamento como negócio. O brasileiro avizinha-se do *pai obsceno*, como diria Lacan. A segunda objeção é que o trajeto amoroso de D. Angélica, amante de António de Almeida, faz com que o discurso patriarcal dela perca credibilidade. Acresce a estas duas razões o contexto de uma sociedade liberal onde a *imago* paterna sofre as turbulências de um declínio notório, perdendo poder sacro, não sendo mais aquela figura dotada de uma autoridade absolutamente incontestada. Mais: o patriarcado soa a prepotência cada vez mais intolerável (e aqui tocamos uma questão fundamental da modernidade: a desautorização dos significados exclusivos, um dos quais é a Lei do Pai).

Na verdade, parece suceder justamente o inverso. Quer dizer, é por existir uma negação da Lei do Pai, entendida em termos de conveniência social e pura prática patriarcal, que, em rigor, se assiste à concretização da Lei do Pai. O casamento com João José Dias, sob a pressão nítida de Melchior Pimenta, não só separa Ludovina da mãe, com quem mantém uma ligação intensa, como lhe confere prestígio social, que se pode medir pelas festas a que é convidada. Trata-se, em registo de psicanálise, do acesso ao campo simbólico.

Esta Lei do Pai, contudo, é fortemente castradora. Inversamente, ao proteger a mãe do opróbrio social, Ludovina acaba por favorecê-la no seu desejo por Almeida, mesmo sabendo-se que será depois responsável pela interrupção da relação entre ambos; em todo o caso, Ludovina tentou até certo ponto (procurando por todos os meios encobrir o adultério para proteger a mãe de um repúdio social certo) tomar o lugar do Pai, dando a D. Angélica o falo que Melchior Pimenta nunca lhe soube dar. Como? Através de Almeida, o verdadeiro Pai. Por conseguinte, não é ilegítimo afirmar que, nesta parte do enredo, Ludovina assume como que a Lei do Pai-biológico e se descarta da desse outro pai (como que o duplo falacioso), que mais não parece representar do que os preconceitos sociais, quando se põe inteiramente ao lado da mãe (e, por extensão, do pai) no que se prende com o desejo de ambos. Cumpre-se, assim, a Lei do Pai, não a do Pai castrador, antes a do pai biológico, ele próprio anteriormente castrado no seu desejo por causa dessa espécie de Pai totémico (diria Freud) que dá pelo nome de Melchior Pimenta.



Como se compreende, tudo isto não é sem consequências. Fiquemo-nos pela maior, que é a loucura de João José Dias. Ao que suponho, não se trata, conforme atrás assinalai, de uma mera expiação camiliana, ou seja, é possível ir um pouco mais além na explicação do distúrbio mental, sem cair forçosamente na ideia de uma Providência castigadora a punir os criminosos. Porque João José Dias, como acima se disse, em rigor, não cometeu nenhum crime. Tudo não passou de uma intenção de crime, que se salda por um devastador sentimento de culpa que o leva a visitar a vítima, a suplicar-lhe perdão e, mais, a ensandecer. Numa lógica notoriamente cristã, diríamos que a contrição da personagem não mereceria o castigo que ganha a forma dramática da loucura.

## 7.

A loucura (responsável, diz-nos Lacan, por um grau de liberdade irreduzível<sup>11</sup>) da personagem consiste numa psicose paranoica, porque o fracasso da socialização assenta, como nos mostrou Lacan, na forclusão (*Verwerfung* freudiana) da função paterna. Ensina-nos, pois, a psicanálise que no caso de o pai não desempenhar corretamente a sua função paterna (isto é, no caso de ele não surgir enquanto significante substituto do significante originário que é o do desejo da mãe), se dá uma inevitável forclusão. E a exclusão de um significante, peça sem a qual a engrenagem apresenta uma disfunção constitutiva, com valor estruturante — o Nome-do-Pai — constitui o mecanismo básico do funcionamento psicótico, na exata medida em que se verificou a ausência de uma aceitação simbólica (*Bejahung*); quer dizer, a rejeição psíquica de uma inscrição simbólica de um significante fundamental<sup>12</sup>, que então ressurgue sob a espécie de delírio e/ou alucinação. É isto que parece suceder com João José Dias, convertido em

11. Para Lacan, um louco é na verdade o único homem livre, pois, como explica Žižek (2010a: 124-125): “le ‘fou’ (le psychotique) est le sujet qui a refusé de tomber dans le piège du choix forcé et de résigner au fait qu’il a ‘toujours déjà choisi’; il a pris le choix ‘au sérieux’ et choisi l’impossible contraire du Nom-du-Père [...]. Raison pour laquelle Lacan insiste sur le fait que la psychose doit être ‘située dans le registre de l’éthique’”.

12. “Outre le défaut essentiel qui en résulte dans l’accès au Symbolique, cette absence d’inscription atteste l’impossibilité où se trouve l’enfant de pouvoir se repérer par rapport au phallus imaginaire. Dans de telles conditions, il n’a pas d’autre issue que de rester captif d’une relation d’immédiateté à la mère, relation qui souffre de ne pas se référer à l’instance paternelle” (Dor, 2002: 293-294).



sujeito “patológico”, que, não vendo reconhecida a sua função de Pai, se refugia—na de filho<sup>13</sup>.

Mas João José Dias é marcado com uma particularidade extrema — na qual parece radicar o núcleo traumático da sua psicose —, pois é o filho estigmatizado por ter atentado contra a vida do pai. António Almeida, se assim é, desempenha um duplo papel: é pai real de Ludovina e é tido por João José Dias como amante dela (rival com o qual tem de disputar o desejo de Ludovina). Incapaz de reconhecer em Almeida, como pai simbólico, a presença do falo, o barão procurou eliminá-lo e só depois tomou consciência de que se tratava do pai real da mulher. Numa lógica de puro inconsciente (do domínio da erotização incestuosa com a mãe), atentar contra a vida do pai da mulher, na ilusão de se tratar de um amante, significa matar o pai que rivalizava pelo desejo da mãe e, com isso, negar-lhe a condição de pai simbólico. Ou, se se preferir, rejeitar o recalque do significado do desejo da mãe e, deste modo, abolir o significante Nome-do-Pai. Isto dá azo a comportamentos psicóticos, como notou Lacan ao estudar o caso Schreber no seu seminário *Les Psychoses*<sup>14</sup>, já que se trata de uma foraclusão (abolição simbólica), que quer dizer que a criança (João José Dias) não se submeteu à castração, operação indispensável para dar largas ao desejo, pois este edifica-se a partir da falta desencadeada pelo processo de castração<sup>15</sup>.

## 8.

Daqui provém a consequência de a personagem ficar refém de uma identificação perversa — o que equivale a ficar retido numa versão do pai (*perversion = père-version*) —, que neste caso dá pelo nome de charuto. Ora bem, o charuto, desempenha um papel central na intriga, é o elemento-chave do equívoco que provoca os acontecimentos: a prova, aos olhos de João José Dias, da traição da mulher. Mas também não há como não ver no charuto um símbolo fálico: o fa-

13. Não por acaso Freud considerava a psicanálise precisamente como uma educação contínua destinada a superar os resíduos da infância (cf. Freud, 2009: 57).

14. Veja-se igualmente “D’une question préliminaire à tout traitement possible de la psychose” (cf. Lacan, 1994: 531-583).

15. Antes da psicose não custa reconhecer na figura do barão a representação de um Nome do Pai. Com a psicose não menos lícito se torna pensar João José Dias através da expressão “les nons-du-pes errent” (“os não tolos erram”), paródia homofónica lacaniana do Seminário de 21 de novembro de 1963 (*Les noms du père*).

lo capaz de satisfazer o desejo de Ludovina (daí João José Dias o guardar preciosamente). Deste ponto de vista, o charuto representa o significante da castração<sup>16</sup> e este vínculo não pode senão ser da ordem do fantasmático<sup>17</sup>. A presença do charuto perturba dramaticamente o barão, o que significa que no cerne da paranoia se acha um processo de identificação vivenciado de forma traumática. Daqui provém também o facto de João José Dias se fixar obsessivamente em Ludovina como mãe. E ambos — o charuto e Ludovina — surgem indissociáveis. A presença do charuto, além de avivar a culpa do parricídio, evoca patologicamente o pai rival, daí o barão apenas se acalmar com a presença reconfortante de Ludovina (mãe). O charuto por perto representa irremediavelmente o pânico de perder a mãe em prol do pai (representado pelo significante charuto), o receio permanente da castração. É ainda de referir que, enquanto objeto substitutivo, o charuto carece da possibilidade de preencher o desejo. É um objeto imaginário do desejo e, para que João José Dias cure, é forçoso dissolver esse objeto. O modo como João José Dias se vinculou ao charuto é uma forma de dar corpo a um desejo desprovido de corpo. Sendo desejo inadequado a qualquer tipo de figuração, negatividade destituída de objeto, convém enfatizar que ele dispõe, apesar de tudo, de uma formalização: o significante puro da Lei, que, do ponto de vista lacaniano, enquanto instância sócio-simbólica, se configura como uma cadeia de significantes puros. Por conseguinte, não é ocioso afirmar o desejo em termos de desejo da Lei. E, em Lacan, os representantes primeiros da Lei, como se sabe, são a função paterna e o falo (Safatle, 2009: 57-58). Só que este objeto aqui, por ser a prova do corte com a mãe imposto pelo pai (com a agravante de haver forclusão, por causa do parricídio), é o objeto de um fantasma (forma simbólica adquirida pelo desejo inconsciente) que é o da castração. Por isso, é ambivalente. Mas o charuto é o resto, o inerte, não-racional, e põe em perigo o grande Outro (a ordem simbólica racional). O charuto foi, pois, o resto abandonado, suposto (e falacioso) representante do desejo de Ludovina pelo amante e deixou de consistir num objeto meramente abandonado, num resto inócuo da presença de alguém, para se tornar numa substância fantasmada.

16. Longe de “atuar como o potente órgão-símbolo da sexualidade enquanto poder de criação universal, [o falo da castração] é o *significante* *elou órgão da própria dessexualização*, da passagem impossível do ‘corpo’ a ‘pensamento’ simbólico” (Žižek, 2006b: 66).

17. O que caracteriza a produção de fantasmas e as relações fantasmáticas é o facto de serem regidas pelo prazer, como muito bem observa Safatle (2009: 64).

Tudo isto contribui para ler a perda de sentido de real de João José Dias e a reconstrução delirante compensatória que faz, em registo do inconsciente, em termos de parricídio. Num texto de 1928, “Dostoyevsky e o parricídio”, Freud procura correlacionar os ataques epilépticos de que padecia o romancista russo com o seu desejo de matar o pai:

Tenemos um punto de partida seguro. Conocemos el sentido de los primeros ataques de Dostoyevsky en sus años jóvenes, mucho antes de la aparición de la “epilepsia”. Estos ataques significan la muerte; eran precedidos de accesos de miedo a morir, y consistían en estados de sueño letárgico. La enfermedad se apoderó de él inicialmente, siendo aún un niño, bajo la forma de una profunda melancolía repentina e inmotivada; un sentimiento — según el mismo Dostoyevsky cuenta luego a su amigo Solowjoff — como si fuera a morir al instante, y, efectivamente, a tal sentimiento seguía un estado análogo a la verdadera muerte. [...]. Conocemos el sentido y la intención de tales ataques que fingen la muerte. Suponen una identificación con un muerto, con una persona que ha muerto realmente o que vive aún, pero a la que se desea la muerte. Este último caso es el más importante. El ataque tiene entonces el valor de un castigo. El sujeto ha deseado a otro la muerte, y ahora es él aquel otro y está muerto. En este punto sienta el psicoanálisis la afirmación de que tal otro es, regularmente, para el niño su propio padre. El ataque — llamado histérico — es, pues, un autocastigo por el deseo de muerte contra el padre odiado (Freud, 1948: 1047).

No tocante ao barão, atentar contra a vida do pai literal de Ludovina equivale, ao nível do inconsciente, a fazer dele um parricida. Tal como Freud diz acontecer com Dostoyevski, também João José Dias parece reproduzir, em jeito de autopunição, a morte do “pai” (António de Almeida):

O barão desmedrara a olhos vistos. Do antigo João José Dias restava o arcabouço proeminente de ângulos ósseos. A panda fisionomia, tão rú-bida de nediez chorumenta, chupara-se, entanguira-se, coisa de fazer lás-tima. [...]. A ideia que dominava o barão era a morte de António de

Almeida. Ludovina perdera a esperança de afugentar *o fantasma*, empregando razões tão convincentes da vida de Almeida como era mostrar-lhe cartas dele, que o barão ouvia ler com o sorriso do idiotismo, precursor de nova berraria (Castelo Branco, 2005: 170-171; *italico nosso*).

Como se vê, ocorre aqui uma identificação fantasmática, a que decorre de uma rasura: o sujeito do inconsciente apreende o objeto — a *imago* do pai de Ludovina como pai morto —, tornando-se nele, não só por corporificar auto-punitivamente o ato parricida que julga ter cometido, mas igualmente por apagar o inverso desse objeto (António de Almeida vivo). Como diz Nasio (1987: 98): “Le sujet retrouve l’objet en se fondant avec lui en une surface d’un seul tenant et sécable par une coupure, apelée fantasme”.

Caso João José Dias padecesse de uma nevrose (perda do domínio articulatório entre os significantes, vivendo o registo imaginário na esfera do simbólico, como na histeria), dar-se-ia uma situação de recalamento e o consequente envio, na primeira oportunidade, à consciência, como ensina Freud, de uma formação substitutiva (*Ersatzbildung*); aqui acontece antes uma forclusão: o sujeito fixa-se obsessivamente na certeza de ter morto o pai e elimina da sua memória o oposto dessa convicção inabalável.

Outra consequência de ter violado a Lei do Pai (parricídio) consiste em não aceder ao simbólico e em ficar enclausurado numa dependência perversa, a respeito da mãe, encarnada por Ludovina (a traduzir o desejo de um retorno ao útero materno, o que mais não é, em registo freudiano, do que uma manifesta pulsão de Morte). Citemos, para entendermos a incidência desta leitura psicanalítica, a passagem que melhor dá conta da sandice do barão:

O barão de Celorico parecia uma criança atemorizada ao pé de Ludovina. Se a perdia um momento, davam os espectros com ele, e lá ia o pobre homem gritando, até se acocorar ao pé dela, escondendo-se com a roda do vestido.

Bastava a presença de Ludovina para sossegar-lhe os acessos de loucura, manifestados em exclamações desatadas, quase sempre seguidas da aparição do charuto, cuja história ele contava a sua mulher, pelo teor ridículo que já lhe ouvimos.

Acudia Ludovina com o inútil remédio da razão, despersuadindo-o da morte de Almeida. O barão abria a boca atenciosa, parecia dar mostras de entender e acreditar; o desfecho, porém, do silêncio sereno com que a escutava, era ver um novo avejão, que o vinha aterrar por cima do ombro da mulher (Castelo Branco, 2005: 169).

Em termos freudianos, as falas desconexas de João José Dias são exemplificativas das “marcas grosseiras”, que são “marcas mnemésicas”, isto é, não simbolizadas, denotativas da inscrição de uma experiência traumática<sup>18</sup>. Em registo de linguagem, o delírio do barão caracteriza-se por atribuir um significante a qualquer significado: teme que todos o afastem de Ludovina, vê o significante “perseguidor” por todo o lado (na presença contingente dos outros coloca um sentido, o da perseguição, antecipador da paranoia que o enclausura num reduto psicótico sem comunicação com os demais); isto porque ocorreu uma forclusão do nome do pai e, desta feita, a metáfora paternal não pôde funcionar. O barão ficou confinado a um estado fusional com a mãe e, conseqüentemente, petrificou-se numa dimensão pré-simbólica, o que o condena a não dispor de individualidade. Lacan fornece alguns exemplos deste tipo de alienação que é a psicose e onde a mãe cumpre o papel (nefasto) de tratar o filho como se este fosse o complemento decisivo da sua falta, entre os quais justamente o da conversão do marido em filho: “Que cette situation se présente pour la femme qui vient d’enfanter en la personne de son époux, pour la pénitente en la personne de son confesseur, pour la jeune fille amoureuse en la rencontre du père du jeune homme, on la trouvera toujours à l’orée de la psychose” (Lacan, 1966: 577).

## 9.

João José Dias, como se viu, sofreu, enlouqueceu e, por fim, alcançou paz na companhia de Ludovina. Não é talvez descabido correlacionar, para concluir, esta experiência-limite com o que Lacan nos propõe com a sua noção-chave de

18. As “exclamações desatadas” do barão são uma reformulação, por deformação, da gramática da língua, ou se quisermos, gramática íntima dos sintomas (traumas recalcados que se manifestam sobre a forma da mensagem encriptada que é o sintoma e que desvela a verdade sobre o desejo do sujeito). Podem ser lidas em certo sentido como aquilo que Lacan designaria de “alíngua” (*lalanguage* — por vezes traduzido em inglês por *llanguage*); a este respeito, fora Lacan, *vide*, por exemplo, também António Godinho Cabas (2005: 290-291).

Real. O Real é o núcleo-duro ou traumático que resta depois do Imaginário (as imagens ordenadoras pelas quais se orienta a nossa conduta) e do Simbólico (estruturas sócio-simbólicas). É, no dizer de Žižek (2006a: 83), o “abismo primordial, aterrador, que devora tudo e dissolve todas as identidades”. Qual buraco negro, é uma experiência subjetiva de ruptura radical, é o excesso de Real que se oferece ao sujeito por intermédio do gozo e que tem a ver com uma dissolução regeneradora do Eu (dissolução da autoidentidade, derrubando as certezas identitárias que o compunham — as certezas patriarcais, no caso do barão).

O Eu sofre, desta feita, um processo de regeneração dinamizado pela pulsão da morte, processo esse em que a pessoa se autodestrói para satisfazer uma pulsão de morte. Mas aqui a morte é simbólica. Morte de quê? Da identidade do sujeito incrustada no âmago de um universo simbólico estruturado (e estruturante), isto é, de todas as positivities (socioculturais) que, ao fim e ao cabo, castravam. Citemos novamente Slavoj Žižek (2010a: 30):

lors que la présence du sujet se voit exposée hors du support symbolique, il “meurt” en tant que membre de la communauté symbolique, son être n’est plus déterminé par une place dans le réseau symbolique, il vient matérialiser le pur Néant du trou, le vide dans l’Autre (dans l’ordre symbolique), ce vide que designe chez Lacan le terme allemand *das Ding*, la Chose, la pure substance de la jouissance résistant à la symbolisation.

Essa morte acaba, pois, com a produção de identidades por parte do simbólico e do fantasmático. Excede-se esse patamar de simbolização e de composição de imagens (cf. Safatle, 2009: 75-76). E isso é o que uma análise visa, renovando profundamente os laços do Eu a si mesmo e ao Outro: “o sujeito só é sujeito quando é capaz de experimentar, em si mesmo, algo que o ultrapassa, algo que o faz nunca ser totalmente idêntico a si mesmo. Uma experiência de des-identidade capaz de nos fazer adoecer; mas também de nos curar” (Safatle, 2009: 79).

No fundo, o sujeito repõe-se radicalmente em causa. E creio que o essencial disto é que João José Dias se livrou da máscara social que trajava e que lhe conferia consistência no plano da rede simbólica; e a pertinência desse livrar reside na força de uma libertação que, como toda a desinibição, não teme um

diálogo profundo como é aquele pelo qual se alcança a verdade de si mesmo (neste caso, desafinada da monolítica ontologia patriarcal). Ou, tomando de empréstimo as palavras de Slavoj Žižek (2010a: 62-63):

un masque n'est jamais simplement "juste un masque" puisqu'il détermine la place véritable que nous occupons dans le réseau symbolique intersubjectif; ce qui, en réalité, est faux et sans valeur, c'est la "distance intime" à l'égard du masque que nous affichons (le "rôle social" que nous jouons), notre "vérité propre" qui se dissimule sous lui.

## 10.

Antes de terminar, uma palavra ainda sobre Melchior Pimenta. Trata-se do pai que não sabe, embora, à partida, devesse encarnar "o sujeito suposto saber". É enganado tanto pela mulher como pela filha. E se a mulher não o deseja, a filha, essa, nem sequer é dele (prova, de resto, de que não é desejado por D. Angélica). A personagem parece cumprir o papel de falso pai ou, se se preferir, de duplo, na medida em que existe outro pai (quer dizer, a imagem da realidade e não a realidade). Seja como for, a função de Melchior não é inócua, se pensarmos num dos últimos Seminários de Lacan, já assinalado e assaz pertinente, *Les Non-Dupes Errent* (Os Não Tolos Erram). Nele Lacan defende a ideia de o desejo, para se socializar, precisar de se deixar enganar pelo pai. Neste sentido, Melchior sairá defraudado, ao indicar à filha Ludovina não um objeto de desejo susceptível de a satisfazer, antes um objeto capaz de lhe satisfazer, a ele, o gozo materialista. Engana a filha por lhe apontar um caminho que não se compadece com o desejo, mas é igualmente ele próprio ludibriado, e em escala bem razoável: não obtém os bens que desejava, foi enganado pela esposa e ao longo da história não cessa de se mover no meio de enganos. Ou seja, o pai, com a função simbólica, aponta o desejo para outros caminhos que não o desejo primordial pela mãe (a Coisa) e eles não levam à satisfação do desejo, que é pura negatividade, mas a constatar a inadequação do desejo com os objetos empíricos e com as representações imaginárias. Esse é um modo de saber lidar com essa frustração, no fundo. Em última instância, a simbolização visada pela função paterna é, pois, a da inadequação do desejo a objetos empíricos e representações imaginárias. Ludovina fica, no fim, com o barão, que não deseja; ficou sem Ricardo de Sá que de-

sejava, mas que não passava de uma representação imaginária falaciosa; enfim, Ludovina toma conta do barão e socializa-se. Como diria Žižek (2006b: 99), “o amor [o amor verdadeiro, entenda-se] é uma resposta imprevisível do real: só acaba por (poder) emergir ‘do nada’ quando renunciamos a todo o desígnio de dirigir e controlar o seu curso”. Neste sentido, o final da narrativa — a união do improvável par João José Dias / Ludovina — pode (e deve) entender-se em sentido lacaniano: “Lacan de maneira nenhuma afirma que o amor possa ser reduzido a um fenómeno imaginário, a uma obsessão narcísica pelo próprio eu ideal. A um nível mais radical, o amor [...] visa o núcleo real do outro para além das identificações imaginárias e/ou simbólicas: ao amar-te, amo o que é ‘em ti mais do que tu próprio’” (Žižek, 2006b: 109). No final, o pai que morreu foi Melchior, o mesmo é dizer, o falso pai.

## Bibliografia

- AZOURI, Chawki. *El Psicoanálisis*. Madrid: Acento Editorial, 1989.
- BERARDINELLI, Cleonice. “Pela mão do narrador”. *Atas do Congresso Internacional de Estudos Camilianos*: Coimbra: Comissão Nacional das Comemorações Camilianas, 2005. 223-236.
- BOOTHBY, Richard. *Freud as a Philosopher*. New York: Routledge, 2002.
- CABAS, Antonio Godino. *Curso e discurso na obra de Jacques Lacan*. São Paulo: Centauro Editora, 2005.
- CABRAL, Alexandre. *Dicionário de Camilo Castelo Branco*. Lisboa: Caminho, 1989.
- CASTELO BRANCO, Camilo (1865). *A Sereia*. 6.<sup>a</sup> ed., conforme a 1.<sup>a</sup>. Fixação do texto por Fernanda Geraledes, Nota Preliminar por Castelo Branco Chaves. Lisboa: Parceria A.M. Pereira, 1968.
- (1869). *Os Brilhantes do Brasileiro*. 9.<sup>a</sup> ed., conforme a 2.<sup>a</sup>, revista pelo autor. Fixação do texto e Nota Preliminar por Ruy Belo. Lisboa: Parceria A.M. Pereira, 1972.
- (1858). *O Que Fazem Mulheres*. Prefácio de Annabela Rita. Porto: Edições Caixotim, 2005.
- CASTRO, Aníbal Pinto de. “O ‘Brasileiro’ na ficção camiliana”. *Os “Brasileiros” da Emigração*. Coord. J. Fernandes Alves. Vila Nova de Famalicão: Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão, 1999. 197-205.



- COELHO, Jacinto do Prado. *Introdução ao Estudo da Novela Camiliana*. 3.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2001.
- DETHY, Michel. *Introduction à la Psychanalyse*. Lyon: Chronique Sociale, 2006.
- DIOGO, Américo António Lindeza. *Os Meus Pessoas*. Vila Nova de Gaia: Publicações Pena Perfeita, 2005.
- DOR, Joël. *Le Père et sa Fonction en Psychanalyse*. Toulouse: Éditions Erès, 1998.
- *Introduction à la Lecture de Lacan*. 1. *L'inconscient structuré comme un langage*. 2. *La structure du sujet*, Paris: Denoël, 2002.
- FAGES, Jean-Baptiste. *Comprendre Jacques Lacan*. Paris: Dunod, 2005.
- FERREIRA, Ana Paula. “O Brasil e o ‘Nome-do-Pai’ em três *Novelas do Minho*”. *Camilo Castelo Branco Colloquium of Santa Barbara*. Ed. J. C. dos Santos. Santa Barbara: Center for Portuguese Studies/University of California, 1995. 278-285.
- FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. 2 vol., Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1948.
- *Cinco Conferências sobre Psicanálise*. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.
- JORGE, Marco A. Coutinho, FERREIRA, Nadiá P. *Lacan o grande freudiano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- LACAN, Jacques. *Écrits*. Paris: Éditions du Seuil, 1966.
- *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris: Éditions du Seuil, 1973.
- *Encore*. Paris: Éditions du Seuil, 1975.
- *Écrits*. Paris: Éditions du Seuil, 1994.
- *Nomes-do-Pai*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- LUHMANN, Niklas. “Die Beschreibung der Zukunft”. *Complexidad y modernidad: De la unidad a la diferencia*. Madrid: Editorial Trotta, 1998a. 155-166.
- *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona/ Santafé de Bogotá/ México: Anthropos / Universidad Iberoamericana/ CEJA, Pontificia Universidad Javeriana, 1998b.
- MAGALHÃES, Luís de (1891). [Sem título]. *Evocações e Juízos. Antologia de Ensaio*. Org. Abel Barros Baptista *et alii*. Porto: Comissão Nacional das Comemorações Camilianas, 1991. 49-53.
- MARTINS, Serafina. “Viagens e Paixão Funesta no Romanesca Camiliano”. *Camilo. Leituras Críticas*. Porto: Edições Caixotim, 2003. 199-212.

- MOURA, Helena Cidade. “Nota Preliminar”. In Camilo Castelo Branco. *O Que Fazem Mulheres*. Lisboa: Parceria A. M. Pereira, 1967. 5-14.
- NASIO, Juan David. *Les yeux de Laure. Le concept d’objet a dans la théorie de J. Lacan*. Paris: Aubier, 1987.
- PAVANELO, Luciene Marie. *Entre o coração e o estômago: o olhar distanciado de Camilo Castelo Branco*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.
- RASSIAL, Jean-Jacques. *Court Traité de Pratique Psychanalytique*. Paris: Éditions Erès, 2011.
- SAFATLE, Vladimir. *Lacan*. São Paulo: Publifolhas, 2009.
- SOUSA, Sérgio Guimarães de. “Sob o signo da morte do pai. A psicose de João José Dias em *O que fazem as mulheres*”. *Convergência Lusíada* 29, 2013: 165-178. Acessível em <http://www.realgabinete.com.br/revistaconvergencia/?p=2410>.
- ZAFIROPOULOS, Markos. *L’Oeil désespéré par le regard. Sur le fantasme*. Paris: Les Éditions Arkhê, 2009.
- ŽIŽEK, Slavoj. *A Marioneta e o Anão. O Cristianismo entre Perversão e Subversão*. Lisboa: Relógio D’Água, 2006a.
- *As Metásteses do Gozo. Seis Ensaios sobre a Mulher e a Causalidade*. Lisboa: Relógio D’Água, 2006b.
- *Jacques Lacan à Hollywood, et ailleurs*. Arles: Éditions Jacqueline Chambon, 2010a.
- *Quatre variations philosophiques sur thème cartésien*. [s./l.]: Éditions Germina, 2010b.
- *De la croyance*. Arles: Éditions Jacqueline Chambon, 2011.

### **Nota curricular**

Professor de Literatura Portuguesa na Universidade do Minho. Doutorado em Literatura portuguesa, com uma tese intitulada *Entre-deois. Desejo e Antigo Regime na Ficção de Camilo Castelo Branco*. É co-organizador do volume *Leituras do Desejo em Camilo Castelo Branco* (Guimarães: Opera Omnia, 2010).

### **Contacto**

[spgsousa@ilch.uminho.pt](mailto:spgsousa@ilch.uminho.pt)

## **Narrativas biográficas e mediação artística e cultural** **O contributo de José Viale Moutinho**

Leonor Martins Coelho

Universidade da Madeira | Centro de Estudos Comparatistas (FLUL) — Portugal

Thierry Proença dos Santos

Universidade da Madeira | CLEPUL (FLUL) — Portugal

### **Resumo**

O objetivo do presente artigo é dar a conhecer uma interessante faceta da literatura de ficção de José Viale Moutinho que, no âmbito dos livros para jovens leitores, estabelece diálogos com o mundo de criadores considerados relevantes das Artes e Letras.

**Palavras chave:** José Viale Moutinho — Sá de Miranda — William Shakespeare — Henrique Pousão — Dominguez Alvarez — Fernando Pessoa — Narrativas biográficas — Intertextualidade — Cultura visual.

### **Biographic Narratives, Artistic and Cultural Mediation** **José Viale Moutinho's Contribution**

### **Abstract**

An interesting aspect of José Viale Moutinho's fiction is that, in his books for young readers, the author often establishes dialogues with the world of creators considered relevant in the fields of Arts and Literature. The purpose of this paper is to make this interesting aspect of his fiction more widely known.

**Key words:** José Viale Moutinho — Sá de Miranda — William Shakespeare — Henrique Pousão — Dominguez Alvarez — Fernando Pessoa — Biographic Narratives — Intertextuality — Visual Culture.

Receção: 26-12-2011 | Admissão: 20-01-2013 | Publicação: 30-11-2013

COELHO, Leonor Martins e Thierry Proença dos SANTOS: "Narrativas biográficas e mediação artística e cultural: o contributo de José Viale Moutinho". *Agália. Revista de Estudos na Cultura*. 105 (2012): 105-117.

## 1. Introdução

O lugar da educação cultural na formação dos jovens é tema amplamente debatido no campo da Educação, legitimado ora por projetos escolares, ora pela atenção dos formadores/professores, ora, ainda, pelos encarregados de educação, inteirados da mais-valia que esses conhecimentos plurais, interdisciplinares e transversais oferecem. Com o intuito de promover não só as competências linguísticas e literárias do jovem leitor, mas também as competências no desenvolvimento da sua criatividade e conhecimentos gerais em torno da Cultura, Literatura e História, os livros destinados à Infância e Juventude adquirem, nesse sentido, um papel relevante (Azevedo, 2007).

Se considerarmos que a educação prepara as crianças e jovens para os desafios que o mundo actual acarreta, será então exetável que uma formação sólida, que contemple conhecimentos de vária ordem, desenvolva não só um sentimento de auto-confiança como também competências imprescindíveis para uma melhor e adequada atuação. Como se pode ler na “Introdução” do documento *Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa* (2010: 9) da Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura: “[o]s sistemas educativos reconhecem cada vez mais a importância de desenvolver a criatividade das crianças e de contribuir para a sua educação cultural”.

Nessa ordem de ideias, parece-nos oportuno dar a conhecer uma signifiicante faceta da produção de José Viale Moutinho no tocante à literatura de recepção infanto-juvenil, mais concretamente aos livros que dialogam com a Literatura e com a Pintura. Acreditamos que os livros deste escritor, em particular os que nos propomos analisar, proporcionarão ao jovem recetor, quer em contexto de sala de aula, quer no seu lar, experiências de leitura com alcance lúdico, estético e cognitivo.

## 2. Biografias ficcionadas, intertextualidade e diálogo inter-artes

O nosso estudo abordará os primeiros cinco livros de Viale Moutinho que convocam escritores e pintores cujas personalidades e obras merecem, na ótica do autor, especial destaque, a saber: as narrativas biográficas *Fernando Pessoa (o Menino de sua Mãe)*, com ilustrações de Fernando Oliveira, *A História de William, a Possível Infância de Shakespeare*, com ilustrações de José Emídio, bem como *A Conferência do Professor Lagosta (sobre a vida de Francisco Sá de Miranda)*,

igualmente ilustrado por José Emídio; as narrativas imaginárias inspiradas em quadros de pintores como *A Cidade das Pessoas Tortas*, que recorda o artista plástico, de ascendência galega, Dominguez Alvarez (1906-1942) e *A Menina da Janela das Persianas Azuis*, com ilustrações de José Emídio articuladas com sete telas de Henrique Pousão (1859-1884).

José Viale Moutinho reconhece que, depois de ter publicado o conto sobre Fernando Pessoa, teve a ideia de “continuar a escrever sobre escritores e pintores” (Maldonado, 2009: 5). Até porque, em Portugal, estes diálogos inter-artes e as narrativas biográficas são, como refere Paulo Alexandre Pereira (2009: 66) a propósito do livro *O Homem e as Palavras: A Vida do Poeta Eugénio de Andrade*, “modestamente representado[s] no campo da literatura de potencial receção infanto-juvenil, sobretudo quando se trata de recontar para um público jovem a trajetória vital de personalidades destacadas do panorama artístico nacional”. Ainda assim, não podemos deixar de sublinhar que se tem verificado nos últimos anos um considerável investimento editorial no sentido de preencher essa lacuna: a galeria de ficções biográficas de figuras notáveis da História ou das Artes e Letras não tem parado de crescer<sup>1</sup>. Em entrevista inédita que nos concedeu<sup>2</sup>, o próprio autor revelou ter escrito narrativas sobre a vida de outros vultos, nomeadamente D. Sebastião, que ainda está por publicar, assim como Kafka e Amadeo Souza-Cardoso, que vieram recentemente a lume<sup>3</sup>.

Em todo o caso, concordamos com Viale Moutinho no pressuposto de que este diálogo com criadores exemplares pode apresentar-se como uma estra-

1. A título exemplificativo, podemos indicar títulos como *O Menino que se Apaixonou por uma Guitarra*, Carlos Paredes (2004) de José Jorge Letria (ilustrações de José Emídio), *O Meu Primeiro Fernando Pessoa* (2006), de Manuela Júdice (ilustrações de Pedro Proença), *O Grande Pintor (baseado na vida de Júlio Resende)* (2006) de Conceição de Sousa Gomes (ilustrações de Chico), *A Maçã Vermelha. Viagem à Infância de Sophia de Mello B. Andresen* (2007) de Nuno Higinio (ilustrações de José Emídio), *Zeca Afonso — O Andarilho da Voz de Ouro* (2007) de José Jorge Letria (ilustrações de Evelina Oliveira), *O Meu Primeiro Miguel Torga* (2009) de João Pedro Méseder (ilustrações de Inês de Oliveira), *A Minha Primeira Sophia* (2009) de Fernando Pinto do Amaral (ilustrações de Fernanda Fragateiro), *O Homem e as Palavras. A Vida do Poeta Eugénio de Andrade* (2009) de Conceição de Sousa Gomes (ilustrações de Chico), *Camões, o Super-Herói da Língua Portuguesa* (2010) de Maria Alberta Menéres (ilustrações de Fernanda e José Fragateiro).

2. Entrevista que integra um estudo que temos vindo a desenvolver, intitulado *A Literatura para a Infância e Juventude: Percursos e Discursos de Autores da Madeira*, e que será publicado em breve.

3. *Amadeo de Souza-Cardoso e Franz Kafka*, com textos de José Viale Moutinho e ilustrações de Jorge Miguel, apareceram na lisboeta Didáctica Editora, em 2013, integrando a coleção “Chamo-me...”.

tégia eficaz para sensibilizar o jovem leitor e educar o seu sentido estético. Sobre esta preocupação pedagógica, Laura Castro (2009: 12) afirma: “Estas obras destinadas à infância são um excelente modo de divulgação da cultura [...], um despertar para a arte, um convite à descoberta do mundo dos artistas, das obras e dos museus”.

Nesse sentido, vale a pena observar os artefactos plurais que a escrita de Viale Moutinho sustentou, ao dialogar com pintores, escritores e ilustradores, num jogo em que traços intertextuais se completam ou se confrontam. Com efeito, a mediação cultural que estes livros proporcionam vai possibilitar uma vivência mais intensa com a Arte e a Literatura, ao permitir que o jovem leitor esteja a par da vida e obra do(s) criador(es), o que faz com que a sua percepção dos processos criativos e das linguagens artísticas se amplie. Se, por um lado, como sublinha Ana Margarida Ramos (2009: 8), “o visualismo das cenas descritas e o dinamismo do registo [da escrita de Viale Moutinho] cativam e divertem os leitores que se identificam com as personagens”, por outro, os artefactos literários que vamos considerar permitem, efetivamente, que esses jovens possam desenvolver uma compreensão ampla em torno da Cultura-Mundo, em geral, e da sua, a portuguesa, em particular.

Num primeiro passo, abordaremos as narrativas que evocam distintos homens das letras europeias. Seguidamente, a nossa atenção centrar-se-á nos livros que dão a conhecer a vida e obra de dois pintores portugueses pouco divulgados.

### **3. Ficção literária e vultos marcantes das Letras Europeias**

Publicado em 1995, com a chancela da extinta Campo das Letras, o livro intitulado *Fernando Pessoa (o Menino de sua Mãe)* encena o diálogo, numa combinação do fictício e do fantástico, estabelecido entre o pequeno Francisco, que vem do Porto, e a famosa estátua de bronze de Fernando Pessoa, da autoria de Lagoa Henriques, que se encontra na esplanada do café “A Brasileira”, em Lisboa. A lembrar o duplo assombroso romântico, a figura inanimada antropomorfiza-se ao ser inquirida pelo jovem protagonista, não para castigar — como faria a estátua do Comendador —, mas para interagir diretamente com o jovem que se interessa por ele e pela sua obra. Como refere Carla Martins (2009: 13), é “a presença da criança que dá vida ao objeto, numa espécie de transfiguração

mágica” e, puxado pela força da imaginação do menino de oito anos, Fernando Pessoa presta-se a uma exclusiva conversa com ele, na via pública, sem que ninguém suspeite dessa interação.

No traço de Fernando Oliveira, a estática figura esverdeada alterna com o animado poeta de fato, chapéu e *papillon* pretos, com camisa branca e óculos de aro redondo. Nesse diálogo confidencial e cúmplice, o autor de *Mensagem* lembra os seus múltiplos heterónimos (Álvaro de Campos, Ricardo Reis, Alberto Caeiro), o semi-heterónimo (Bernardo Soares), bem como o Chevalier de Pas, a primeira instância que imaginou para com ele comunicar. Trata-se, pois, de um artefacto que possibilita aos mais novos um primeiro contacto com uma figura incontornável da Literatura Portuguesa.

Para melhor captar a atenção do jovem leitor, o texto regista, através das recordações do Poeta, os primeiros versos dedicados à figura materna, bem como os momentos mais marcantes da história familiar, designadamente a infelicidade de ter perdido o pai e o irmão, o segundo casamento da mãe e a mudança de vida radical, quando a nova família se instala na África do Sul. As ilustrações de Fernando Oliveira, baseadas em documentos autênticos e cenários reais, exemplificam esses percursos nostálgicos de Fernando Pessoa: retratos da meninice e da família, representação do navio que o afastou da Pátria, imagens da esplanada onde agora é fotografado por turistas ávidos de *clichés*. De entre os vários livros de Viale Moutinho que dialogam com figuras do património cultural português, este afigura-se como o texto que melhor se adapta ao leitor mais novo, pela clareza da exposição, pela brevidade dos assuntos selecionados, pela linguagem acessível e pelo jogo cativante entre o mundo real e o mundo imaginário.

Sob os auspícios da mesma editora, o livro *A História de William, a Possível Infância de Shakespeare*, publicado em 2005, evoca a vida envolta em mistério deste vulto da Literatura Universal e propõe uma narrativa desdobrada em duas situações possíveis, relativamente à infância do protagonista. O conto apresenta o cenário — o centro de uma vila com feirantes, na Inglaterra de quinhentos, como a própria capa ilustra — e William, um jovem rapaz que, atendendo às dificuldades económicas da família, se oferece para efetuar pequenos trabalhos na feira de Stratford-upon-Avon. Ao ajudar a construir um teatro de rua, onde se exhibirá uma peça de Shakespeare, deparar-se-á com uma cigana que

lhe prediz fama na arte da escrita. Nessa hábil (con)fusão temporal, muito característica da escrita de Viale Moutinho<sup>4</sup>, o jovem William é atingido por uma tábua da cobertura do palco e perde os sentidos. O estado inconsciente do protagonista levá-lo-á, num delírio onírico, a traçar uma história familiar diferente e a imaginar-se com uma vida melhorada. Note-se que o argumento, ao permitir à personagem alternar entre o papel de menino-rico e o de menino-pobre, tem pontos de contacto com o conto “O Príncipe e o Mendigo” que a tradição popular terá ditado a Mark Twain.

Desta vez, William pertence a uma família abastada e deve dirigir-se para Londres e aí permanecer uma larga temporada. Durante o trajeto, o pequeno trava conhecimento com outros viajantes e não resiste a provar um licor oferecido. O efeito é imediato. Tal como acontece em *Sonho de uma Noite de Verão*, é transportado para um mundo feérico. Aí ele vai deparar-se com o gnomo Godofredo. Temos, deste modo, um sonho dentro do sonho, numa construção em *mise en abîme* que amplia o irreal, o ilusório e o fantástico. À semelhança da cigana que anuncia ao ‘primeiro’ William uma carreira de sucesso, o gnomo também lhe augura fama por toda a Europa. Dir-lhe-á, ainda, para não temer as consequências de um incêndio que destruirá os seus manuscritos, porque os seus textos teatrais não só constarão da memória de atores que vão continuar a interpretá-los como alguns deles se encontram já traduzidos. Assim sendo, a obra não corre o perigo de desaparecer. As duas veias narrativas, constituídas como um díptico, uma representando o mundo tangível (o desmaio provocado pela tábua do teatro de feira que o atingiu) e a outra assente no mundo dos sonhos (desencadeado pelo efeito do licor degustado) convergirão no final do livro. Com efeito, uma vez despertado do primeiro desacordo, o jovem recupera a sua primeira identidade. No entanto, o desenlace deixa que o leitor permaneça na dúvida relativamente às duas situações ficcionadas. Ao dirigir-se a casa para se recompor da dor de cabeça que ainda o importuna, William entrevê o gnomo no quintal de sua casa. Sonho ou realidade? Verdade ou fantasia? Facto incontestável, como sublinha o narrador, é o escritor inglês ter-se tornado fa-

4. V. Leonor Martins Coelho. “Leituras de uma Cidade Insular: Crónicas de Ricardo França Jardim e Contos de José Viale Moutinho”. *O Funchal (d)Escrito — Ensaios sobre Representações Literárias da Cidade*. Org. Ana Isabel Moniz, Ana Margarida Falcão, Leonor Martins Coelho e Thierry Proença dos Santos. Vila Nova de Gaia: 7 dias 6 noites, 2011. 190.



moso não só pelos seus sonetos, mas sobretudo pelas suas mais de trinta peças de teatro, entre as quais *O Mercador de Veneza*, *O Rei Lear*, *Macbeth*, *Romeu e Julieta*, assim como *Hamlet*, *o Príncipe de Dinamarca*.

Através do jogo que propõe a história de duas infâncias possíveis, o subtítulo do livro de Viale Moutinho assinala a falta de dados biográficos sobre o dramaturgo que a sua imaginação vem preencher. De qualquer forma, mais importante do que a vida do autor é a obra que o celebra e que faz refletir o público/leitor sobre intrigas e desajustes familiares, avareza e generosidade, amor e hipocrisia. Apesar da sua forte componente didática, o livro em apreço cativa, porque a arte de narrar de Viale Moutinho e a profusa e sugestiva ilustração de José Emídio concorrem para que a atenção do jovem leitor enverede pela magia da(s) estória(s) e das suas representações.

Em *A Conferência do Professor Lagosta: sobre a Vida do Poeta Francisco Sá de Miranda*, editado em 2007 com a chancela de Inovação à Leitura, Viale Moutinho cria um engenhoso enredo em meio escolar, em que o aluno Alberto propõe à professora Ana a encenação paródica de uma conferência sobre Sá de Miranda. O texto vai, deste modo, possibilitar que o leitor assista a um teatro dentro da narrativa. Esse discurso, que remete para o metateatro, deverá provocar reflexões estéticas acerca do fenómeno teatral, promover a rutura da ilusão dramática, assinalar as relações da representação artística com o real e gerar o efeito de distanciamento crítico. Os sentidos brotam das falas e réplicas das personagens, inevitavelmente condicionadas pela situação de comunicação. Tratando-se da história de uma encenação, o autor não deixará de montar e de desmontar jogos da representação, como o artificialismo da atuação, a paródia, a interação dos atores com a audiência, o golpe de teatro, a entrada a destempo de uma personagem ou o improvisado.

Do ponto de vista dos conteúdos, a escrita reenvia novamente para o século XVI, retomando as circunstâncias que marcaram o percurso desse escritor. Amigo de Bernardim Ribeiro e discordante da dramaturgia de Gil Vicente, Sá de Miranda, oriundo de Coimbra, revela-se como pouco dado à vida mundana da Corte, mas muito viajado. No entanto, optará por terminar os seus dias em Portugal, no solar da Casa da Tapada, na localidade de Amares (Minho). São estas, entre muitas outras, as indicações que pontuam a divertida conferência proferida pelo Professor Lagosta, aquando de uma festa na escola. De acordo

com a tirada da Professora Sílvia, no final do enredo, o leitor fica a saber que essa escola já recebeu as visitas de importantes escritores ligados à literatura para a infância e juventude, a saber: Alice Vieira, Manuel António Pina, Álvaro Magalhães e o próprio Vale Moutinho. O sentido de humor e de auto-derisão do autor não passa aqui despercebido.

O livro, constituído por oito partes, dá a conhecer alguns excertos da poesia de Miranda, como, por exemplo, a trova intitulada “Comigo me desavim”, através da declamação do aluno Francisco. Entre o lúdico e a preocupação didática que a escrita de receção infantil costuma acalentar, o jovem leitor ficará a saber o que é uma “écloga”, uma vez que a Professora Sílvia recorda a composição poética “Basto”, que encena a conversa entre os pastores Bento e Gil. Por sua vez, a aluna Alexandra declama um “vilancete” e o professor Anastácio Beleza sai da letargia da sesta para informar a assistência das viagens empreendidas pelo Poeta, focando, ainda, a controversa em torno do seu nascimento, já que 1481 e 1495 são, tradicionalmente, as duas datas apontadas. Há que destacar, também, a referência ao trabalho de compilação e divulgação da poesia palaciana da época, o *Cancioneiro Geral* de Garcia de Resende, bem como outras balizas relevantes a interiorizar pelo jovem leitor: Sá de Miranda viveu na época das grandes viagens marítimas empreendidas por Vasco da Gama e por Álvares Cabral. As delicadas ilustrações de José Emídio, revezadas de quando em vez com o texto, referem os momentos marcantes da encenação dos alunos da escola, terminando com dois retratos do escritor celebrado, produzidos não por imagens atestadas que tivessem atravessado o tempo, mas por impressões que dele permaneceram. É que Sá de Miranda “[n]ão era vaidoso nem gostava de ser retratado, como os fidalgos e os outros escritores” (Moutinho, 2007: s/p). Porém, a sua perenidade manter-se-á através da “sua derradeira casa, no seu túmulo ali perto, na igreja de S. Martinho de Carrazedo, nas compassadas reedições dos seus versos e peças de teatro, que foram decisivos na transformação da Literatura Portuguesa da época” (*ibid.*: s/p).

#### **4. Ficção Literária e vultos marcantes da Pintura Portuguesa**

Resultante de um processo criativo que se desenvolve a partir da observância de um conjunto de quadros do pintor Dominguez Alvarez, o livro *A Cidade das Pessoas Tortas* compõe uma sequência textual que reenvia, de imediato, para o

mundo do inconsciente, do sonho e da imaginação não controlada. Quer isto dizer, como refere Diana Pimentel (2009: 15), que o autor “constrói uma narrativa, a um tempo onírica e realista, em que a pintura parece aqui ser o referente a que a ficção se reporta, ecfrástica no sentido em que se estabelece uma relação de ‘correspondência’ entre os processos da escrita e da arte”. Com efeito, o discurso desenrola-se respondendo às sugestões (de ficção) que os onze quadros do pintor, organizados como um fio condutor e intercalados no texto graças a uma paginação alternada, proporcionam.

Estabelecida essa íntima relação entre as telas e o texto, o leitor vai acompanhando as várias etapas do sonho do Sr. Inácio, o protagonista do conto. Ainda assim, há que destacar o sentido crítico da voz autoral. De facto, neste mundo do inconsciente, o frenesim da construção que se foi apoderando das sociedades ditas mais desenvolvidas não deixa de ser sublinhado. Essa disforia causa ruídos ensurdecedores e desfigura a paisagem respeitadora da dimensão humana, de tal modo que, face à nova configuração da urbe, as personagens ficam tortas, em equilíbrio instável. Nesse contexto, ganha maior relevo o episódio do funeral do arquiteto Rodrigues que sonhara, em vão, com uma cidade pensada para crianças, a acolher, de igual modo, jovens e famílias, numa dinamização diferente que contraria os desejos avassaladores das empresas de construção civil. Ora, entre a nostalgia dos espaços sociais que asseguravam laços afetivos e a visão irónica que a atual megalomania suscita, a força das imagens de Dominguez Alvarez vem alimentar a veia crítica de Viale Moutinho, traduzida simbolicamente numa narrativa de ficção que estabelece uma ponte entre os espantos manifestos nos quadros e os da escrita autoral. Este livro parece então destinar-se não só ao jovem leitor, como também a um público adulto.

O livro *A Menina das Janelas das Persianas Azuis* incorpora cinco contos de Viale Moutinho, sendo cada um deles motivado por um quadro do pintor Henrique Pousão. As ilustrações de José Emídio, em aguarela, enquadram os textos e os pormenores das telas de Pousão, estabelecendo um contraste que realça as linguagens artísticas em jogo. A este propósito Teresa Nascimento (2010: 337) afirma que o livro de Viale Moutinho assenta “na cumplicidade entre a pintura e a ilustração, num jogo entre dois tempos de que a escrita se faz mediadora — o da pintura, que antecede o ato de escrita, o da ilustração, posterior, numa relação de encadeamento de sentidos”, potenciando o cariz pedagógico deste artefacto cultural.

O primeiro e o terceiro contos constituem efabulações bem-humoradas. Os restantes configuram-se como criações ficcionistas de episódios biográficos do pintor em apreço. A narrativa “A Menina da janela das persianas azuis”, cujo título remete para um famoso quadro de Henrique Pousão, encena uma figura míope e atabalhoada chamada Dr. Praça, docente de profissão, a quem o médico aconselha a tomar ares no campo. Para vislumbrar o pano de fundo que contextualiza a situação evocada, convém lembrar que a tuberculose era, no Portugal do séc. XIX, um dos principais flagelos da saúde pública, tendo vitimado o próprio pintor na força da idade. Num passeio pelo campo, o protagonista enamora-se por um vulto feminino que viu à janela de uma casa afastada mas descobre que se trata, afinal, de uma senhora de idade, com noventa anos, tendo sido, pois, atraído pela sua miopia. O segundo conto, intitulado “Mestre Henrique e Mestre Bepo”, apresenta-nos o artista na Itália, ali vivendo com uma pequena bolsa, a recordar que, já na altura, o País pouco acarinhava os seus artistas. Da questão da arte às dificuldades pelas quais passam os artistas, Viale Moutinho irá evocar a condição de um outro grupo social desapoiado e a viver com dificuldades. Assim, em “Histórias do Pescador”, o Mestre Domingos Maio dá conta das agruras da vida, quando dois estudantes o entrevistam com o fito de realizarem um trabalho escolar. Aliás, a preocupação com o registo de vivências dos desfavorecidos parece ocupar tanto a escrita de Viale Moutinho como a pintura de Henrique Pousão. Nesse sentido, é significativo “O retrato do mendigo Lapita” da quarta narrativa, focando as relações por vezes difíceis entre o modelo e o artista. O último conto do livro, “O primo Matroco”, evoca os últimos dias da vida do pintor e o seu último quadro, que não chegou a datar nem assinar. Essa incursão biográfica matizada com ficção verosímil servirá também de pretexto para o narrador sugerir ao leitor uma visita ao Museu Nacional Soares dos Reis. Dirigindo-se diretamente ao jovem recetor que trata por “tu”, a voz do texto conclui do seguinte modo: “encontras lá não só este [*“Pátio da Casa do Primo Matroco”*], como muitos outros quadros de Henrique Pousão” (Moutinho, 2008: 41).

Em todo o caso, esta obra de Viale Moutinho apresenta-se como um artefacto verdadeiramente plural, onde o diálogo inter-artes é enriquecido por essa “sobreposição de registos visuais” (Castro, 2009: 12). O narrador vai desenvolver uma reflexão subtil em torno da noção de Arte, não só a canónica,

como também a popular. Por via destes contos, figuras, tempos e lugares, o leitor terá acesso a elementos que lhe permitem compreender melhor os artistas e as suas obras, a relação deles com o mundo real e a forma como concebem o mundo da criação, do sonho e da fantasia. Respondendo a uma preocupação educativa e escrevendo-se na defesa de valores culturais, ambos os livros fecham com uma nota biográfica sobre o artista distinguido: o primeiro resume “A Vida de Dominguez Alvarez” e o segundo evoca “Pousão, o Magnífico pintor”.

## 5. Síntese conclusiva

Nos livros de Viale Moutinho que acabámos de analisar reconta-se a vida de artistas distintos, transmuda-se a escrita biográfica em estória cativante, revisita-se as obras que criadores exemplares nos legaram e, sobretudo, como sublinha Sara Reis da Silva (2010: 69) a respeito de *O Meu Primeiro Miguel Torga*, reage-se “contra o ‘apagamento’ do domínio público e/ou institucional de algumas das personalidades mais exemplares” das Artes e Letras.

Estas narrativas inspiradas quer na vida dos vultos convocados, quer nas suas obras, têm qualidades discursivas, literárias e imaginativas suscetíveis de prender a atenção dos jovens leitores. Efetivamente, a escrita de Viale Moutinho reconfigura episódios da vida de talentos criativos e propõe exercícios de leitura de quadros, que, como observa José António Gomes (2010: 67) a propósito do livro *Camões, o Super-Herói da Língua Portuguesa*, “porventura, lhes alarga a imaginação e a inteligência, lhes proporciona uma experiência, simultaneamente emotiva e cultural, positiva e duradoura, lhes franqueia, neste caso, o acesso à grande poesia e à arte em geral”.

Assim, pela mediação do livro e por artes de contar e de ensinar, Viale Moutinho visa, em sintonia com o que recomenda o citado documento *Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa*, permitir aos jovens “tornarem-se consumidores de artes e intervenientes informados nesse domínio”, sem descuidar a experiência das emoções, dos saberes e da fantasia que a literatura de ficção proporciona. Naturalmente, outras competências tornar-se-ão, depois, mais fáceis de adquirir para um ser em permanente (re)construção.

Ao suscitar a desejável curiosidade do público mais jovem relativamente à vida e obra dos vultos evocados, Viale Moutinho, no seu assumido papel de mediador cultural, não somente presta homenagem a homens das Artes e Letras

por quem nutre uma grande admiração, como também estabelece marcos de referência para a construção de um cânone cultural. Em suma, estes livros foram concebidos para sensibilizar o jovem leitor em matéria de um património cultural relevante, permitindo-lhe desenvolver competências e conhecimentos nos domínios da História, da Literatura, das Artes Plásticas e da Sociedade das épocas espelhadas.

### Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Fernando. “Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares”. *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Fernando AZEVEDO (Coord.). Lisboa — Porto: Lidel, 2007. 149-164.
- CASTRO, Laura. “Sobre dois livros de Viale Moutinho e outros autores”. *Solta Palavra*. 15 (2009): 11-12.
- EACEA P9 EURYDICE. *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Lisboa: GEPE, 2010.
- GOMES, José António. “Recensão e nota crítica a Camões, *O Super-Herói da Língua Portuguesa*”. *Revista Malasartes*. 20 (2010): 66-68.
- MALDONADO, Manuela. “Conversa com... José Viale Moutinho”. *Solta Palavra*. 15 (2009): 3-5.
- MARTINS, Carla Freitas. “Álbum de memórias: eu sou essa criança”. *Solta Palavra*. 15 (2009): 13-14.
- MOUTINHO, José Viale. *Fernando Pessoa (o Menino de sua Mãe)*, com ilustrações de Fernando Oliveira. Porto: Campo das Letras, 1995 (Col. “Crianças Famosas”).
- *A História de William. A Possível Infância de Shakespeare*, com ilustrações de José Emídio. Porto: Campo das Letras, 2005 (Col. “o sol e a lua”).
- *A Cidade das Pessoas Tortas (sobre quadros do pintor Dominguez Alvarez)*. Porto: Civilização, 2006.
- *A Conferência do Professor Lagosta: sobre a Vida do Poeta Francisco Sá de Miranda*, com ilustrações de José Emídio. Braga: Iniciação à Leitura, 2007. (Col. “Leituras; 2”).
- *A Menina da Janela das Persianas Azuis (sobre sete quadros de Henrique Pousão)*, com ilustrações de José Emídio. Lisboa: Portugal Editora, 2008. (Col. “Tambor de lata”).

- NASCIMENTO, Maria Teresa. “*A Menina da Janela das Persianas Azuis — contar pela Arte*”. *Actas do 8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. F. VIANA, R. RAMOS, E. COQUET & M. MARTINS (Coord). Braga: CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho), 2010. 335-346.
- PEREIRA, Paulo Alexandre. “Recensão e nota crítica a *O Homem e as Palavras. A Vida do Poeta Eugénio de Andrade*”. *Revista Malasartes*. 18 (2009): 66-67.
- PIMENTEL, Diana. “Era uma vez uma linha que seguia um quadro e nele entrava”. *Solta Palavra*. 15 (2009): 15-16.
- RAMOS, Ana Margarida. “Da tradição à inovação. Uma leitura de Pedro Pescador de Viale Moutinho e Carla Pott”. *Solta Palavra*. 15 (2009): 6-10.
- SILVA, Sara Reis da. “Recensão e nota crítica a *O Meu Primeiro Miguel Torga*”. *Revista Malasartes*. 20 (2010): 68-69.

### **Nota curricular**

Leonor Martins COELHO é Professora Auxiliar na Universidade da Madeira. É Doutorada em Estudos Interculturais (*A Experiência Ficcional de Gérard Aké Loba: Utopia e Construção da Identidade Pós-Colonial*, dissertação defendida em 2008). É membro do grupo de Estudos “Viagem e Utopia” integrado no Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Letras de Lisboa.

Thierry Proença dos SANTOS é Professor Auxiliar da Universidade da Madeira, desde 2007. É doutorado em Linguística Aplicada. É membro do CLEPUL (F.L.U.L.). Tem vindo a desenvolver pesquisas e estudos sobre produções culturais e literárias na ilha da Madeira.

### **Contacto**

leomc@uma.pt | thierry@uma.pt





## Linguagem e autismo

### Uma abordagem da ecolalia à luz da transgressão de formas verbais culturalmente estabelecidas\*

Glória Carvalho

Universidade Federal de Pernambuco — Brasil

#### Resumo

Assumimos, neste artigo, a proposta de que os modos de existência singulares da criança diagnosticada como autista quebram/transgridem as formas culturalmente estabelecidas de manifestações subjetivas — especificamente, de manifestações verbais — ou, melhor, quebram padrões linguísticos de uma determinada comunidade. Nesse sentido, sustentamos que essas transgressões constituem um fator de exclusão da criança autista, na medida em que provocam um efeito de resistência no outro (pais, educadores, investigadores clínicos, etc.), que assume, como consequência, uma postura de negação frente a essas crianças. Por sua vez, com base na escuta de produções ecolálicas de um menino com diagnóstico de autismo, tentamos sustentar a proposta de que seria através da escuta, na ecolalia, dessas transgressões de valores culturais e do consequente efeito de resistência provocado no investigador que ele poderia escutar as singularíssimas produções verbais do autista, quebrando de algum modo a linha de exclusão que marca grande parte dos estudos sobre o tema.

**Palavras chave:** Cultura — Linguagem — Autismo — Ecolalia.

#### Language and Autism. An Approach on Echolalia in the Light of Transgressions in Culturally Established Verbal Expressions

#### Abstract

In this article, we propose that the singular modes of existence of the child diagnosed as autistic break / transgress the culturally established forms of subjective manifestations — specifically, the verbal manifestations —, i. e., they break linguistic patterns in a particular community. Accordingly, we maintain that these trespasses represent an exclusion factor of the autistic child, as they cause resistance on the other (parents, teachers, clinical investigators, etc.), who assume, as a result, a posture of denial in relation to these children. In turn, based on listening to echolalic utterances of a boy diagnosed with autism, we assume that it would be through listening to these transgressions of cultural values, in echolalia, and the consequent resistance effect provoked onto the investigator, that he could, in fact, listen to the very singular autistic utterances somehow breaking the line of exclusion that characterizes many of the studies on the theme.

**Key words:** Culture — Language — Autism — Echolalia.

---

\* Este artigo resultou do Projeto de Pesquisa (306128/2009-8) intitulado: *Aquisição de Linguagem e autismo: a questão dos “pronomes pessoais”*. O Projeto recebe financiamento do CNPq — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, através de Bolsa de Produtividade em Pesquisa e sua vigência compreende o período de 2010 a 2013.

## Introdução

Pretendemos, neste artigo, dar destaque ao estatuto de singularidade das verbalizações da criança diagnosticada como autista, considerando a resistência que tais verbalizações oferecem a sua escuta pelo investigador.

Nessa perspectiva, lançaremos mão do estudo de um caso, o que nos impede, portanto, de elaborarmos uma categorização das produções verbais que constituem o *corpus* restrito analisado neste trabalho. Por sua vez, esse tipo de estudo não visa à universalização das propostas formuladas, mas se propõe a dar indicações que consideramos importantes para um futuro aprofundamento num posterior trabalho de pesquisa.

Quanto ao conceito de singularidade, convém notar que não estamos nos referindo ao singular no sentido do particular, na sua oposição ao universal (Guerra e Carvalho, 2006). Nessa dicotomia, universal *vs* singular/particular, o singular seria uma realização de leis gerais/universais, na perspectiva neo-positivista<sup>1</sup>. Com base na discussão realizada por Rajagopalan (2000), seria um *caso* dessas leis, podendo ser único, não passível de repetição. Concebemos o singular como uma realização subjetiva que transgride uma lei estabelecida ou, melhor, quebra um padrão linguístico ou um modelo de investigação ou, ainda, opõe resistência a esse padrão ou modelo. É nesse sentido que singularidade e resistência estão amalgamadas na escuta do investigador para a fala da criança.

Como consequência, seria também na direção dessa escuta da singularidade/resistência que se poderia tentar sair de uma linha de abordagem de manifestações verbais da criança que sofreu um obstáculo no seu percurso linguístico, linha essa marcada por uma exclusão, ou pela afirmação de um desvio, de uma falha, de um vazio.

É comum, na literatura sobre o autismo, conceber a existência de um vazio subjetivo, conforme indicam algumas expressões usadas em relação ao autista, como *tomadas desligadas, conchas, fortalezas vazias e papagaio*. No tocante a sua manifestação verbal, embora haja várias discordâncias, predomina a concepção de uma imobilidade, como um traço básico da definição de ecolalia, desde a primeira definição proposta por Kanner (1943: 149): “uma combinação

---

1. Essa questão da singularidade foi posta em discussão em artigo anterior: Carvalho, G.M. M. “Linguagem e autismo: a questão dos pronomes pessoais”. *Confluência*. Vol. I, n. 39/40 (2011): 226-245.

de palavras ouvidas e repetidas como um papagaio”, *sem valor semântico ou qualquer caráter de comunicação*. Assim, encontram-se com frequência afirmações decorrentes da concepção de que não se pode considerar o autista como sujeito, porque ele estaria fora da linguagem, com as várias consequências que essa exclusão acarreta: por exemplo, as suas manifestações linguageiras, na sua imobilidade, seriam rígidas, cristalizadas, permanentes, não apresentando, dentre outros aspectos, o funcionamento simbólico. A esse respeito, existem, entretanto, várias contradições. Segundo Cavalcanti e Rocha (2001), o próprio Kanner, num artigo de 1946, sugere que não se pode afirmar a ausência de sentido da linguagem na síndrome do autismo infantil precoce, chegando a alegar uma inacreditável capacidade poética e criadora dessas crianças, destacando que a linguagem dos autistas é metafórica e seus processos linguísticos não diferem dos empregados por pessoas ditas normais. De acordo com Rego (2006), essa suposta contradição de Kanner teria sido imposta pela observação clínica das manifestações verbais das crianças que surpreendiam e traziam questionamentos ao conceito de autismo apreendido pela via da deficiência, insuficiência ou ausência de linguagem.

Na posição de tentar positivar as *singularíssimas manifestações* do autista coloca-se Cavalcanti (2006: 98), propondo que “essa posição implica o reconhecimento da subjetividade em qualquer modo de existência humana, por mais distante que possa se apresentar das referências presentes na cultura para descrever o humano”; diríamos, *por mais que esse modo de existência quebras-se/transgredisse as formas, culturalmente estabelecidas, de manifestações subjetivas*.

Assumimos, portanto, a proposta de que os modos de existência singulares da criança quebram/transgridem as formas culturalmente estabelecidas de manifestações subjetivas, especificamente de manifestações verbais. Nesse sentido, sustentamos que essas transgressões constituem um fator de exclusão, fazendo com que o investigador não consiga escutar as singularíssimas manifestações linguísticas do autista, em virtude de uma resistência a essa escuta, produzindo, portanto, um sentimento de angústia frente a essas crianças.

Propomos, também, a necessidade de analisar essa transgressão e o consequente efeito de resistência sobre o investigador, no sentido de uma tentativa de quebrar a postura de exclusão que marca grande parte dos estudos da área.

## 1. A recusa de um lugar para o autista na linguagem: uma contradição?

Conforme foi posto na introdução, vários estudiosos do autismo propõem que a criança com essa síndrome não ocupa um lugar na linguagem. A título de exemplo, podemos mencionar Jerusalinsky (1993), para quem a criança autista fica *excluída de toda circulação simbólica*, e Lasnik-Penot (1997), ao propor que teria faltado a essa criança a oferta de significantes. Por sua vez, Vorcaro (1999) considera a verbalização ecolálica, no autismo, como uma *holófrase*, logo, uma impossibilidade de eleições e substituições significantes. Por sua vez, parece importante destacar que os autores exemplificados se filiam à proposta psicanalítica, com base mais especificamente na leitura lacaniana, segundo a qual a criança, no início do seu percurso de subjetivação, precisa sofrer os efeitos do olhar materno de reconhecimento (Lacan, 1998).

Ora, uma contradição (aparente) pode ser vislumbrada nos mencionados autores de inspiração lacaniana: se a criança necessita decodificar a mensagem de reconhecimento, transmitida através do olhar materno, para escapar a um obstáculo grave que possa ocorrer na sua trajetória subjetiva, também no caso de vir a sucumbir a esse obstáculo terá, necessariamente, que decodificar a mensagem de não reconhecimento. A criança faria, então, a decodificação da mensagem materna — advinda do olhar de recusa de reconhecimento que a constitui autista — ainda que se servindo das mais rudimentares e singulares vias de acesso à linguagem. Contudo, parece-nos estranho admitir a possibilidade de decodificação de uma mensagem sem aparelhagem para tal ou, melhor, situando-se fora do solo que constitui tal mensagem e, portanto, fora da linguagem. Em outras palavras, a decodificação de uma mensagem implica que alguém seja afetado por um sentido, cujo solo próprio é o da linguagem, embora, como já dissemos, essa afetação ocorra de uma forma rudimentar, primitiva, singular.

Podemos formular a referida contradição em termos de uma interrogação: se há na criança, uma possibilidade (afirmada pela literatura de inspiração lacaniana) de *decodificar a mensagem de reconhecimento* advinda da função materna, não soaria estranha a recusa de ser ela portadora de uma possibilidade de *decodificar uma mensagem de não reconhecimento*, advinda dessa mesma função, a qual lhe colocaria obstáculos na trajetória da subjetivação?

Tal interrogação implicaria conceber a criança inserida na linguagem ou, melhor, conceber nela uma possibilidade de decodificação de mensagens advin-

das do outro. Essa postura se constitui no ponto que nos confronta com autores que recusam ao autista a possibilidade de estar, de algum modo, inserido na linguagem.

A fim de ilustrarmos nossa proposta, daremos, mais adiante, um exemplo do nosso tateio pelos caminhos da empiria, através de nossa tentativa de escuta de manifestações verbais de um menino: Paulo. Destacamos que se trata apenas de uma tentativa de abrir alguma fenda na resistência da escuta do investigador para esse enigma constituído pela linguagem no autismo.

Por sua vez, retomando nossa proposta de que essa recusa se liga, de algum modo, a uma dimensão cultural, podemos supor que estamos lidando com a força da incidência de valores culturais sobre o investigador ou de uma resistência à transgressão desses valores.

## 2. Um realce à questão da ecolalia

Considerando um dos valores ou padrões culturais, isto é, as manifestações verbais estabelecidas numa determinada comunidade — o que implica limites para as diferenças individuais, para o imprevisível — tentaremos abordar um exemplo de ecolalia no autismo. Por ecolalia, entendemos, com base no pensamento lacaniano, que se trata de um *distúrbio de linguagem que sinalizaria uma peculiaridade da posição assumida pelo autista. Esse distúrbio se constituiria de reproduções estereotipadas (imediatas ou retardadas) da fala do outro, sendo, por vezes, repetidos, até mesmo, seus aspectos entoacionais*. Tais reproduções se dariam de uma forma inflexível, com uma colagem ao sentido, primeiramente produzido pelo interlocutor e, no caso dos pronomes pessoais, sem consideração pelo lugar de quem os enuncia. Representariam, portanto, blocos intactos e não desmembráveis que, de acordo com o contexto do pensamento lacaniano, realçariam a desconsideração pela escuta dos intervalos entre os significantes fundamentais que os constituem.

Para ilustrar o lugar da *reprodução estereotipada* de que estamos falando, trazemos à cena o mito de *Narciso e da ninfa Eco* (Bulfinch, 1965). No mito grego, estava Eco impedida de expressar o seu fascínio por Narciso, impedida, portanto, de tentar seduzi-lo em virtude do seu vaticinado destino de somente poder reproduzir a última palavra do que ouvia. A exemplo do mito segundo o qual a ninfa, impedida de falar em primeiro lugar, definha e morre — restando-

-lhe apenas a voz —, diríamos que o autismo tem sido representado como um tipo de desordem constitutiva em alguém que não ascenderia à subjetividade pela interdição à palavra libertadora. Tal desordem adviria do esmagamento da criança pela palavra, que a aprisionaria. Assim, transformar-se em eco da palavra do outro estaria representando uma punição, um aprisionamento nessa palavra e, portanto, a morte subjetiva do indivíduo, em virtude de uma interdição à palavra que constitui o ser humano, com sua vocação de compartilhar valores e padrões culturais de sua comunidade.

Nessa perspectiva podemos dizer que o mito estaria indicando o que denominamos a força da transgressão a manifestações culturalmente estabelecidas e a consequente força da resistência na escuta do outro (investigador), na medida em que o modo de falar em eco, ao quebrar de forma especialmente visível as regras e padrões linguísticos, estaria significando um grave castigo com várias consequências.

### **3. Paulo e alguns vestígios de suas produções consideradas ecológicas no curso de sessões terapêuticas: um caso ilustrativo**

Paulo é o nome fictício de um adolescente de treze anos que, no final da década de 1990 foi levado pelos pais a um serviço de atendimento terapêutico da cidade de Recife, no Brasil, com um diagnóstico de autista, considerado especialmente ecológico, estando suas verbalizações marcadas pela imobilidade, fixidez e permanência.

O exemplo que damos das manifestações verbais de Paulo e da fala das terapeutas foi retirado de sessões de terapia em grupo no qual participavam mais quatro adolescentes, com idade média de 13 anos, duas terapeutas, uma assistente social e uma estagiária de psicologia. Tais sessões foram por nós apanhadas com o recurso de filmagem, tendo especial destaque aquelas produções consideradas ecológicas. De modo geral, consideramos palavras e/ou frases repetidas, portanto, vestígios de sintoma ecológico, quando as mesmas foram faladas um certo número de vezes, quer seja repetindo o discurso das terapeutas, quer sejam aquelas repetições que não pareceram diretamente ligadas a tal discurso. Essas repetições poderão ocorrer em seguida umas às outras, tanto em diferentes momentos de uma mesma sessão de gravação como em sessões diferentes. Consideramos válido destacar, também, aquelas repeti-

ções que, mesmo ocorrendo com menos insistência, tenham sido literalmente iguais às falas ouvidas. Vale realçar, ainda, que ao falarmos em repetições não diretamente ligadas ao discurso das terapeutas não excluímos a possibilidade de serem cópia do ouvido por Paulo em casa, na escola, na clínica, etc., pois não parece possível diferenciar.

Reafirmamos que não pretendemos mencionar aqui o que alude ao contexto e ao desenrolar das sessões terapêuticas, mas apenas às repetições que interpretamos como vestígios de ecolalia.

Vale destacar que uma primeira escuta das verbalizações de Paulo provocaram em nós um efeito de angústia, bastante presente na literatura clínica sobre o autismo, como é o caso do seguinte relato:

Em se tratando do autismo, uma questão se coloca em relação à recusa ao outro [...] quando nos deparamos com uma constante recusa ao olhar, ao contato, à linguagem e à proximidade de alguém. Ao trabalhar com M. vi-me colocada diante dessa recusa de tal forma, que mal podia formular a pergunta com relação ao sujeito de maneira coesa, tal era a força que sentia a repelir-me, afastar-me, manter-me à distância. Foi, então, a partir da angústia produzida em mim pelo seu mecanismo de afastamento e recusa ao mundo que comecei a pensar a clínica (Atem, 1998: 79).

Assim, para tentar cercar, de algum modo, esse efeito de angústia provocado pelas verbalizações ecolálicas de Paulo, debruçamo-nos sobre elas, num segundo momento, tentando caracterizá-las, a fim de melhor compreendê-las. Convém indicar que, nessa segunda escuta dos dados do *caso-Paulo*, pareceu-nos que a repetição ecolálica nas verbalizações da criança se manifestavam de maneiras diversas e singulares. Isso apontava para uma heterogeneidade de repetições, levando-nos a discriminá-las em tipos, tais como:

- repetição do que já ouviu no passado perto ou distante;
- repetição da própria fala, sem indicadores de ter ouvido, do outro, no momento atual, o repetido;
- persistente (em expressivo número de vezes);
- esporádica;



— em colagem recorrente (quando a frase ou palavras são repetidas tal qual — estereotípia — na forma e na forma e conteúdo) e, ainda, repetição recorrente (quando um ou mais elementos da frase se repetem alternando com elementos novos);

— repetição imediata a exemplo de Eco, repetindo o que ouve, imediatamente, como uma espécie de ligação na fala produzida pelo outro naquele instante, podendo ser: total, parcial, repetição associativa (pela forma e/ou pelo sentido de uma palavra, tomada como *desencadeadora*), repetição temática por associação temática na própria fala (quando não importa a forma, bastando a recorrência temática).

Conforme destacamos no início deste artigo, apenas agrupamos as verbalizações ecológicas do menino de acordo com algumas características a que denominamos *tipos*. Não se trata, portanto, de categorias, nem tampouco se pretendeu uma universalização, na medida em que a discussão aqui realizada está fundamentada num estudo de caso.

Num terceiro momento, retornamos a esse esboço de discriminação em tipos (imperfeita e rudimentar) da ecolalia de Paulo, a fim de analisarmos mais detidamente as formas de repetição/transgressão que tentamos caracterizar. Fomos, então, surpreendidas, no momento da análise da *recorrência temática*, pela insistência de um determinado tema na fala da criança, independente das várias formas ecológicas pelas quais se manifestava. Em outras palavras, o que nos pareceu mais relevante foi a insistência num tema recortado, sinalizando para um certo valor atribuído ao mesmo ou, melhor, para uma certa seletividade significativa.

Havia, portanto, um eixo — através do qual escutamos, nesse momento, as repetições do menino — que diz respeito à natureza seletiva subjacente ao movimento repetitivo. Supõe-se que essa seletividade, no movimento repetitivo, seria efeito de uma operação significativa de captura temática realizada pela criança. Portanto, estamos, com isso, nos opondo a um tipo de repetição automática, marcada por uma aleatoriedade que teria como raiz a noção, pretensamente objetiva, de uma disfunção de linguagem.

Nessa perspectiva, partimos da idéia de que selecionar implicaria num movimento simbólico, na medida em que, dentre vários temas suscetíveis de re-



petição, a criança do nosso estudo recortava um deles, o qual parecia estar condensado num conjunto de significantes, vinculados entre si pelo sentido de *ruptura, quebra e desestruturação*, como está indicado no seguinte exemplo de verbalizações entre Paulo (P) e as terapeutas:

PAULO —... *desligou o trator, desligou... des-li-gou. Não vai desligar o trator. O trator fica parado* (alusão implícita a um dos temas recorrentes).

*Olhe não ligue o trator não.*

*O trator tá parado* (enquanto brinca com o trator).

*...trem, o trem... obrigado, obrigado...*

*Obrigado, obrigado.*

*...tá quebrado. Hoje está tudo quebrado.*

TERAPEUTA — *Onde está tudo quebrado?*

PAULO — *Bateu* (tema recorrente)

*... quebrou o trator. Bi-bi...*

*quebrou o trator! Não desligue não!* (cristalização dos conteúdos evocados?)

*...ih, rapaz!... bateu.*

TERAPEUTA — *O que você fez?*

PAULO — *Derrubou. Adriano quebrou.*

*Derrubou a mesa, cadeira, bateu.*

TERAPEUTA — *Ele estava...?*

PAULO — *Adriano, não derrube a mesa.*

*Não derrube, não derrube. Adriano não derrube* (gritando).

TERAPEUTA — *E ele continuou.*

PAULO — *Não derrube as cadeiras Adriano.*

*Adriano, não derrube as cadeiras.*

*...Adriano derrubou as cadeiras.*

*...Adriano não derrube a mesa (grita ao falar).*

*...Porque não pode Adriano, não derrube a mesa. Não derrube a mesa.*

*...a brincadeira acabou... a brin-ca-dei-ra a-ca-bou.*

*Adriano derrubou as cadeiras.*

*Apagou a luz. Ficou tudo no escuro... Lúcia, Heitor apagou a luz.*

*...não vou apagar a luz. Heitor não vai apagar a luz, não Heitor.*

*...todos reprovados. Todos reprovados agora... todos reprovados, todos reprovados, todos reprovados, todos reprovados.*

TERAPEUTA — *Reprovados?*

PAULO — *Todos reprovados, todos reprovados, todos reprovados (já gritando).*

*...todos reprovados... todos reprovados... de castigo. Você está de castigo!... de castigo... ai, ai, ai, ai, ai, agora queimou... acenda logo. Apagou.*

Ao que tudo indica, a partir da nossa escuta dessa terceira sessão, se os temas repetidos por Paulo fossem aleatórios não teriam se agrupado sob a rudimentar forma de uma cadeia articulada pela força de um significante-eixo, calcado num movimento repetitivo da temática de ruptura/desarmonia, segundo os efeitos provocados em nós pela verbalização do menino.

Vale ressaltar, entretanto, que somente nos demos conta disso quando, num terceiro momento, ao lançarmos um olhar retrospectivo sobre a fala de Paulo, pudemos ser capturadas por um tal movimento rumo ao sentido de *ruptura*; antes apenas nos tinha chamado a atenção o lugar de Eco, por Paulo ocupado, em relação à fala do outro. Ao dizermos isso, convém realçar a implícita diferença que estamos assumindo entre ouvir e escutar, no sentido de que ouvir seria um registro mnésico, de natureza sensorial, enquanto escutar somente ocorreria em se tratando de uma implicação com o significante que, da fala do outro, capturaria o sujeito que a escuta.

Quando dizemos que escutamos Paulo, estaríamos então supondo que essa escuta somente poderia se dar através da nossa captura pela sua verbalização. No entanto, tal verbalização, somente, seria escutada quando alçada, por quem a escuta, à condição de significante. Em outras palavras, reconhecemos

que as verbalizações do menino, que foram por nós, num segundo momento, discriminadas em tipos, seguiram a trilha da força insistente da repetição em Eco. Somente num terceiro momento pudemos escutar a suposta seleção significativa operada por Paulo, quando aquelas discriminações/caracterizações foram produzidas.

Queremos ainda destacar que, retornando mais uma vez aos vários tipos de repetição por nós discriminados, nos demos conta de que essa repetição temática e sua imbricação com o significante de *ruptura* já estava, de algum modo, contida nos demais tipos de repetição, suspendendo, portanto, o critério de separação (por semelhanças e diferenças) subjacente à constituição da tipologia, constituição essa necessária à produção do saber. Poderíamos dizer, assim, que teria havido uma demolição/implosão da tipologia tentada por nós.

#### 4. Mais algumas palavras

Não parece demais relembramos a posição por nós assumida, segundo a qual a criança autista consegue uma certa inserção no funcionamento simbólico/linguagem, daí a sua possibilidade de decodificar a mensagem de não reconhecimento materno. Ora, sendo-lhe possível, ainda que precariamente, decodificar mensagem, isso implicaria em situar-se na linguagem, ou seja, em ocupar algum lugar nela. Com efeito, poderia a criança diagnosticada como autista — embora de forma muito singular e precária — inserir-se no simbólico e, portanto, produzir significantes. Convém, entretanto, realçar que a referida produção significativa sinalizaria a implicação do investigador no investigado, ou seja, no nosso caso, no sintoma ecolálico.

Essa implicação consistiria num efeito significativo que teria capturado as investigadoras, surpreendendo-as na medida em que as fizera retroagir a construções teóricas anteriores, rompendo o sentido dessas construções, bem como desfazendo a tipologia que se baseou em tais construções. Dizendo com outras palavras, não se poderia falar numa presença de significantes na ecolalia e sim num efeito significativo sobre quem escuta e que, no nosso caso, nos teria capturado. Ao falarmos em *efeito significativo*, estamos nos referindo ao encontro entre significantes: o que emanaria da fala do investigado, indo inserir-se numa cadeia de significantes do investigador. Seria, pois, uma produção significativa *dos dois*, bem como uma produção de efeito *nos dois*. No entanto, somente nos

demos conta de que havíamos sido capturadas por esse efeito na medida em que ele teria se explicitado através da ruptura dos sentidos predeterminados, da lógica e da racionalidade da teoria que nos levaram a produzir uma tipologia.

Enfim, seria impossível fugirmos à força dos valores culturais e essa impossibilidade foi indicada através de nossa tentativa de discriminar tipos de verbalizações de Paulo de acordo com o lugar de eco por ele ocupado, ou melhor, de acordo com modos de transgressão que a repetição da palavra do outro operaria sobre as manifestações verbais culturalmente estabelecidas. No entanto, foi apenas através dessa tipologia imperfeita e rudimentar que, num movimento retroativo e através da análise dos tipos de repetição/transgressão, pudemos nos confrontar com a nossa resistência, quebrando ou destruindo essa tipologia e admitindo algo diferente da repetição em eco: a seletividade significativa.

## Bibliografia

- ATEM, L. M. “Autismo e defesa primária: questões sobre o sujeito e a transferência”. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*. Vol. I, n. 1 (1998): 77-85.
- BULFINCH, T. *O livro de ouro da mitologia*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1965.
- CARVALHO, G. M. M. “Linguagem e autismo: a questão dos pronomes pessoais”. *Confluência*. Vol. I, n. 39/40 (2011): 226-245.
- CAVALCANTI, A. E. “Esta criança que sofre”. Rocha, P.S. (org.) *Cata-ventos: intervenções na clínica psicanalítica institucional*. São Paulo: Escuta, 2006: 93-99.
- CAVALCANTI, A. e Paulina ROCHA. *Autismo: construções e desconstruções*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- GUERRA, A. e G. CARVALHO. *A singularidade como efeito da fala na relação: um lugar de equívoco*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- JERUSALINSKY, A. “Psicose e Autismo na infância: uma questão de linguagem”. *Boletim Psicose*. 9 (1993): 62-73.
- KANNER, L. “Os distúrbios autísticos do contato afetivo”. In: P. S. ROCHA (org.) *Autismos*. S. Paulo: Editora Escuta, 1997: 111-170 (Trabalho originalmente publicado em 1943).
- LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

- LASNIK-PENOT, M. C. *Rumo à palavra: três crianças autistas em psicanálise*. São Paulo: Editora Escuta, 1997.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. “O singular: uma pedra no caminho dos teóricos da linguagem”. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. 38 (2000): 79-84.
- REGO, F. L. B. *Investigando a ecolalia no autismo: Há possibilidade de um novo olhar?* Dissertação de Mestrado em Psicologia Cognitiva. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.
- VORCARO, A. M. R. *Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

**Nota curricular**

Doutora em linguística pela Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, professora e pesquisadora (CNPq) no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco — UFPE, na área de aquisição da linguagem, e no Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco — UNICAP.

**Contacto**

gmmcarvalho@uol.com.br



## Descrição e análise de um dialeto do português do Brasil: a fala do povo gurutubano

Maria do Socorro Vieira Coelho  
Unimontes | UFMG — Brasil

### Resumo

O objetivo deste artigo é descrever as características de um dialeto do português do Brasil falado pelos habitantes do território gurutubano na região Centro-Norte de Minas Gerais. A investigação alicerçou-se nos postulados da sociolinguística variacionista. A estes estudos acresceram-se algumas informações diacrônicas relativas à origem, formação e evolução daquele falar, observadas no decorrer da pesquisa, que evidenciaram a existência de uma variante do português brasileiro, ou seja, um falar que possui traços específicos que o caracterizam como um falar da área rural.

**Palavras chave:** Sociolinguística — Língua em contato — Gurutubanos — Português brasileiro.

### Description and Analysis of a Dialect of Brazilian Portuguese: the Speech of the *Gurutubano* People

### Abstract

The scope of this article is to describe features of a Brazilian Portuguese dialect spoken by the inhabitants of the *Gurutubano* territory, in the North-Centre region of the state of Minas Gerais, Brazil. Research is based upon the Sociolinguistic Variation theory. This work also adds some diachronic information related to the origin, formation and evolution of that language, data gathered throughout the research, that came to prove the existence of a variant of the Brazilian Portuguese, a language that has specific features which characterize it as a speech of the rural area.

**Key words:** Sociolinguistic — Language Contact — *Gurutubanos* — Brazilian Portuguese.

Receção: 04-02-2012 | Admissão: 09-12-2012 | Publicação: 30-11-2013

COELHO, Maria do Socorro Vieira: “Descrição e análise de um dialeto do português do Brasil: a fala do povo gurutubano”. *Agália. Revista de Estudos na Cultura*. 105 (2012): 133-152.

## 1. Introdução

Não encontramos, durante nossos estudos e pesquisa, trabalhos ou autores que tivessem abordado especificamente o dialeto do povo das comunidades da região do norte de Minas Gerais, os gurutubanos. Por essa razão e porque queríamos contribuir para uma melhor visão, bem como prover uma descrição sobre o linguajar dessa comunidade, aceitamos o desafio de descrever e analisar tal dialeto<sup>1</sup>.

Uma vez que o Território Gurutubano está situado no meio rural e que o povo deste espaço identifica-se sendo ‘gurutubano’, a comunidade define-se como ‘comunidade rural gurutubana’, que possui características específicas. Portanto, no decurso da nossa pesquisa doutoral esperávamos encontrar uma variante com traços peculiares a este povo, caracterizada como ‘falar de área rural do povo gurutubano’ que apresenta um conjunto de traços linguísticos ainda não encontrado na fala das demais espacialidades rurais do Brasil, nem nas comunidades afro-brasileiras e/ou quilombolas e também não nas comunidades não afro-brasileiras de nosso país.

É neste contexto que o presente artigo busca apresentar as principais características da variante do português falado pelos habitantes do Território Gurutubano<sup>2</sup>. Antes de apresentar algumas das características linguísticas do português falado pelos gurutubanos, permitimos-nos esboçar brevemente dados históricos e culturais desse povo.

## 2. Aspectos históricos e culturais do Território Gurutubano

Das 153 comunidades quilombolas norte — mineiras, a maioria está localizada nos vales dos rios Verde Grande e Gurutuba, que, segundo dados do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES, 2008), não foram habitados pelos índios nos primeiros séculos de povoação, por causa dos frequentes focos da malária que assolou essa região. Dado que os povos de origem africana apresentavam maior resistência a essa doença endêmica, a malária serviu como es-

---

1. Este texto constitui uma parte da tese de doutoramento da autora, intitulada *Gurutubanos: língua, história e cultura*, defendida e aprovada em 2010 na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, sob orientação do Professor Marco Antônio de Oliveira (a quem deixo meu agradecimento), e se encontra disponibilizada na internet ([www.fflch.usp.br/dl/indl](http://www.fflch.usp.br/dl/indl)).

2. Neste artigo, as formas linguísticas (oração, expressões, vocábulos) faladas pelos gurutubanos serão marcadas em *itálico* e/ou **negrito**, enquanto as formas linguísticas para o português normativo aparecerão em letras comuns.



cudo protetor da ocupação desse local por escravos (negros e índios), outros negros e grupos indígenas. De fato, só quando a doença foi erradicada, na década de 50 do século XX, se deu a invasão e ocupação do território gurutubano por grileiros<sup>3</sup> e fazendeiros.

O grupo de trabalho liderado pelo antropólogo Aderval Costa Filho (2005) elaborou um *Laudo de Identificação e Delimitação Territorial do Quilombo do Gurutuba — Norte de Minas Gerais* com base na determinação da Portaria nº 36, de 27-12-2002, do Ministério da Cultura — Fundação Palmares. Esse documento revela que o povo que ora habita aquele espaço encaixa-se na condição de ‘quilombola’, isto é, apresenta aspectos históricos, antropológicos e territoriais que o caracteriza como tal: ancestralidade comum, formas de organização política, social e cultural, elementos linguísticos e religiosos.

O território quilombola gurutubano está assentado na Depressão Sanfranciscana, na periferia da Bacia Sedimentar Bambuí, nas terras da fazenda do Ramalhudo Mártires, que tem origem na sesmaria<sup>4</sup> recebida pelo Conde da Ponte, na época das capitânias hereditárias, e fazia parte da Capitania da Bahia, abrangendo uma faixa de terras com área total de 41.124.805 hectares. Limita-se ao norte com o Estado da Bahia pelo rio Verde Pequeno e com a fazenda Aguilhadas pelo córrego Cabeceiras; ao sul, com as fazendas Passagens e Angicos, a fazenda da Barra, no município de Mato Verde, e Fazenda Raposa e Pageú, no município de Monte Azul; a oeste, com as terras devolutas da Jaíba; nos municípios de Manga e São João da Ponte, rio Verde Grande (Costa Filho, 2005: 57).

A medição e a demarcação, segundo Costa Filho (2005: 57), foi feita pelo agrimensor José Vieira de Alquimim em 1955. Conforme Coelho (2010: 92), até o ano de 1992 todo este território pertencia aos municípios de Monte Azul, Mato Verde, Porteirinha e Janaúba. A partir de abril de 2009, foram incluídos os municípios de Pai Pedro, Catuti, Jaíba e Gameleira, constituídos em 2010.

A região do Gurutuba é considerada o maior campo negro quilombola brasileiro ao contar com aproximadamente 5.000 habitantes e 650 famílias, composto por 30 comunidades, a saber: Açude, Barra do Pacuí, Barroca, Cali-

3. Pessoas que se apossam ilegalmente de terras, através de expulsão de seus proprietários e as legalizam fazendo uso de documentos falsos.

4. Terra ou região que se encontra abandonada, que os reis de Portugal doavam para ser cultivada.

fórnia, Canudos, Gado Velhaco, Gorgulho, Guerra, Jacaré Grande, Lagoa de Barro, Lagoa dos Mártires, Loreana, Malhada Grande, Pacuí I, Pacuí II, Pacuí III, Pé de Ladeira, Picada, Poções, Salinas II, Salinas Maravilha, Tabua, Taperinha, Taperinha I, Vila do Pacuí, Vila Santa Helena, Vila Santa Rita, Vila São Sebastião, Vila Sudário e Vila União (Costa, 2008 e Coelho, 2010).

Os gurutubanos sobrevivem mantendo as práticas sociais e saberes tradicionais: guardam estreitas relações de parentesco, preservam o mesmo modo de vida, os mesmos princípios de organização e as mesmas formas de sociabilidade, com pequenas variações em termos de suas formas culturais. Para eles, a terra é patrimônio familiar e deve ser mantida indivisa, pois faz parte de um território que constitui a base de sua identidade. A endogamia (de lugar e de sangue) é bastante comum e está associada ao casamento entre primos. Quanto à questão de parentesco, a categoria de ‘filho particular’ é singular, bastante comum, pública e notória para eles. A modalidade de família bastante recorrente é constituída pela mãe e seus filhos particulares, ou seja, filhos que não são frutos de um casamento e, em alguns casos, filhos de pais diferentes, sem que isso seja questão de constrangimento entre eles (Costa Filho, 2005: 51-52). Segundo Silva (2008: 167), a unidade analítica ‘desenho da cultura local’ é marcada pela tradição e pelo modo de vida, que estão associados a uma mesma subcategoria: a demarcação da diferença. Isto é, a relação racial é uma categoria que aparece no desenho da cultura local e que, na identidade Quilombola, fica associada à cultura local.

O povo gurutubano não guarda lembranças do tempo de escravidão, não sabe contar histórias de seus antepassados, escravos fugidos, nem mesmo dos embates que demarcaram suas diferenças e relativo isolamento, conforme foi detetado em trabalho de campo:

DOC<sup>5</sup>: e cê sabe a história?

INF: ué...

DOC: da ligação com a escravidão...

INF: mais ô menus pucausa que a genti... as pessoas mais velhu os antepassadu que já já faleceu.... até que antes num contava muito história pra pra gente assim não né... que ninguém nem esperava... assim aconteceu o que

---

5. As abreviaturas Doc. e Inf. representam, respectivamente, *documentador* e *informante*.

aconteceu né... que a gente sê reconhecidu e sabê que a gente era... era remanecente de quilombu que era uma comunidadí quilombola ninguém nem esperava que... não... ninguém cumentava que não sabia... vei discubri através do antropólu pelo do grau de parentescu foi que vei discubri que era comunidadí quilombola... (Relato verbal de Faustina Soares Santana).

Tal fato, registrado por esta pesquisadora durante as entrevistas realizadas *in situ*, foi também percebido e relatado por Costa Filho (2005: 49), segundo o qual esse processo de esquecimento deve ser considerado “amnésia estrutural, nos termos propostos por Lévi-Strauss (1970), ou devemos nos remeter ao que Rouso (*apud* Woortmann, 1998) entende por ‘memória enquadrada’, onde a negação ou o silêncio é um esforço de justificação e evitação do estigma, isto é, um esforço de integração legítima dos descendentes daqueles homens numa ordem moral”.

Quanto à educação, há em quase todas as comunidades uma escola de primeira a quarta série, que possui uma única sala com uma turma multisseriada pela manhã (1ª e 2ª séries), e outra, também multisseriada, à tarde (3ª e 4ª séries). A sequência dos estudos, da quinta série até o Ensino Médio, é oferecida pela escola da comunidade da Vila Sudário, que atende aos adolescentes e jovens das comunidades de Taperinha, Gorgulho, Programa de Assentamento Califórnia, Açude e da própria Vila Sudário (Coelho, 2010: 118).

No campo da religiosidade, ainda há as benzedeiras, Cirila e Deocleciana, que socorrem as mazelas da saúde, desde os bebês até os idosos, com rezas e chás feitos de plantas cultivadas em pequenas hortas caseiras ou de casca de pau do mato. A prática de benzer é comum no território. A seguir, transcrevemos, a partir de gravação e transcrição feitas por Coelho (2010: 127), uma oração de benzimento narrada pela nossa informante gurutubana Dona Cirila Cardoso, de 72 anos.

## ORAÇÃO CONTRA QUEBRANTO

Eu tchi benzu Socorro  
di quebrantchi i oiadi  
di oi ruim madiçuadi.

Cum doish tchi poish  
cum tchreish eu tchi tchiri.  
Cum a divina providença,  
quem tchi oiá puh mau oi  
oi ixcumungadi oi riviradi.

Assim cuméssa cheia  
vem di cima pa baxi  
mas tomém essi quebrantchi  
é di saí da sua tripa  
decê ri abaxi  
escapá pelo chon  
pelas água du maru  
nem contu di galu  
nem contu di galinha.

Meu filu,  
quem tchivê oi ruim  
que tchi oiá puh mau oi  
eu peçu nossu siô Zezus Cristu  
tirá êchi mau oi que  
[tchivê cheu coihipi  
e jogá pelas onda du maru.

Assim cuméssa chêa  
vem di cima pra baxi  
non dexá essi quebrantchi  
[entchá nas tripa  
num dexá nem prudecê  
nem madurá  
cava pelo chon  
escapá pelas água.

Pelus puder di Deus  
da vigi Maria,  
Amém.

## TRADUÇÃO

Eu te benzo Socorro  
de quebranto e olhado  
de olho ruim amaldiçoado.

Com dois te pôs  
com três eu te tiro.  
Com a divina providência,  
quem te olhar com mau olho  
olho excomungado, olho revirado.

Assim como essa cheia  
vem de cima para baixo  
mas também esse quebranto  
é de sair da sua tripa  
descer rio abaixo  
escapar pelo chão  
pelas águas do mar  
nem canto de galo  
nem canto de galinha.

Meu filho,  
quem tiver olho ruim  
que te olhar por mau olho  
eu peço ao nosso senhor Jesus Cristo  
para tirar esse mau olho que  
[tiver no seu corpo  
e jogar pelas ondas do mar.

Assim como essa cheia  
vem de cima para baixo  
não deixa esse quebranto  
[entrar nas tripas  
não deixa nem apodrecer  
nem madurar  
cavar pelo chão  
escapar pelas águas.

Pelos poderes de Deus  
da virgem Maria,  
Amém.

### 3. Teoria e metodologia

Conforme já mencionado anteriormente, o objetivo deste trabalho é apresentar, de maneira geral, algumas características linguísticas do português falado pelos gurutubanos, retiradas do trabalho de tese desta autora. Portanto, relataremos sucintamente aqui a teoria e a metodologia selecionadas e usadas na tese a fim de apontar os caminhos percorridos.

A investigação alicerçou-se nos postulados teóricos da sociolinguística variacionista laboviana (Labov, 1968-1972), pois visava ao estudo da variedade linguística portuguesa usada por esses cidadãos para se comunicarem, a determinar aspectos da estrutura linguística de tal variedade, suas formas e sua organização subjacente, e a melhor compreender a relação entre os aspectos sociais e culturais da linguagem da comunidade gurutubana. Por se desenvolver em um território constituído por descendentes étnicos que possuem uma história na qual o contato entre grupos de povos diferentes é relatado, a pesquisa se apoiou também nos trabalhos de Fishman (1976), Hymes (1967, 1971, 1972) e Gumperz (1962, 1971).

A opção por uma proposta de estudo do contato entre línguas surge com o intuito de situar o português rural gurutubano no cenário histórico e socio-cultural brasileiro. A partir disso, identificou-se o processo de contato do qual resultou tal língua e, para descortinar essa visão geral do contato entre línguas, utilizaram-se, ainda, as referências básicas de Weinreich (1953, 1968), cujo resultado foi um trabalho descritivo-explicativo sincrônico do português falado pelos gurutubanos. A isto, acresceram-se algumas informações diacrônicas relativas à formação e evolução daquele dialeto, observadas no decorrer do estudo. Entendemos ‘dialeto’ como uma forma do falar peculiar de certo espaço, mais restrito que a própria língua. A concepção de ‘dialeto’ que nos norteia segue Lyons (1987: 35-37), para quem a noção de ‘dialeto’ baseia-se na dimensão da variação linguística (a homogeneidade e a heterogeneidade). As diferenças dialetais relacionam-se à forma como a língua é pronunciada e traz implicações com relação à gramática e ao vocabulário.

Esse trabalho iniciou com a narração da história da escravidão no Brasil, necessária para melhor se compreender a contribuição dos africanos para a formação da língua portuguesa brasileira falada pelos quilombolas norte-mineiros, habitantes do Território Gurutubano. Conhecer a história social dos falantes de

uma determinada língua propicia-nos conhecer os caminhos percorridos por essa língua. O exposto nesta parte teve como objetivo, portanto, elucidar os antecedentes dos quilombolas selecionados para nossa análise. Apontamos o número, os nomes e a localização geográfica e espacial das comunidades quilombolas existentes no Brasil: → Minas Gerais → Norte de Minas Gerais; definimos os termos ‘quilombo’, ‘quilombola’, ‘comunidade quilombola’, ‘afro-descendente’, ‘afro-brasileiro’ e analisamos como ocorre o processo de identificação de uma comunidade quilombola no Brasil. Enfim, por meio desses procedimentos, foi possível esclarecer a forma como ocorreu a ocupação efetiva do espaço geográfico, ou seja, como se deu o crescimento demográfico, a ocupação do interior e a urbanização de áreas rurais; o período das migrações e que tipo de cultura os imigrantes trouxeram, encontraram e desenvolveram; e o grau de isolamento no qual eles viveram, seu lugar de origem e as peculiaridades linguísticas vigentes no período da migração e no atual. Pudemos concluir que a origem do povo dessas três comunidades está atrelada, primeiramente, aos caminhos da colonização e do povoamento da Bahia e de Pernambuco e às expedições paulistas, pois, conforme nos conta a história, a região do Norte de Minas Gerais pertenceu, da descoberta do Brasil ao ano de 1757, às Capitanias de Porto Seguro e de Pernambuco. Somente a partir do ano de 1757 é que essa microrregião foi agregada à Capitania de Minas Gerais, criada em 18-08-1720. Portanto, entendemos que as raízes do Norte de Minas estão enterradas nesses dois espaços geográficos brasileiros.

Posteriormente, investigamos trabalhos que tratavam da origem, do desenvolvimento e da contribuição das línguas e dialetos africanos para a formação da língua portuguesa brasileira, tendo sido feito um recorte para aqueles que contribuíram para a formação da língua portuguesa no Estado de Minas Gerais e, especificamente, na região norte — mineira. Nosso intuito foi extrair informações relevantes para o que nos propúnhamos a investigar. Tais estudos contribuíram, sobremaneira, para o nosso conhecimento e a nossa compreensão, tanto da história interna, quanto da história externa da língua portuguesa brasileira. Além disso, deram-nos a certeza sobre a relevância da nossa proposta de trabalho e investigação em espaços geográficos do Brasil. Outro aspecto que assegurou a validade de nossa pesquisa foi o fato de não terem sido encontrados trabalhos ou pesquisas que tratassem especificamente dos dialetos norte —

mineiros urbanos e rurais e, especificamente, dos dialetos rurais que possuem características peculiares, como o falado pelo povo gurutubano.

Uma vez delimitado o arcabouço teórico e visando atender aos objetivos da nossa pesquisa que são a descrição, interpretação e análise do português falado pela comunidade gurutubana, constituímos uma amostra que apresentasse resultados representativos, a fim de poderem ser aplicados a toda a comunidade em questão. Para isso, foram levados em consideração os grupos de fatores sociais ‘sexo’, ‘escolaridade’, ‘ocupação’, ‘grau de contato’ e ‘faixa etária’, estabelecidos como possíveis responsáveis pelo comportamento dos aspectos linguísticos em estudo. Essa amostra consta de trinta e oito informantes, moradores que nasceram no Território Gurutubano, sendo vinte e dois (22) informantes do sexo feminino (F) e dezesseis (16) informantes do sexo masculino (M). Os dados foram coletados por meio de anotações, de observações etnográficas e gravação de entrevistas, informais (ora conversas livres sem qualquer limitação de tema ou assunto, ora direcionadas para temas como as festas religiosas, os costumes e os antepassados, por acreditarmos que revelariam pontos sobre a história local). Na transcrição, foram adotadas basicamente as normas do Projeto NURC/SP, Norma Urbana Culta de São Paulo (Castilho e Preti, 1986), com algumas estratégias do PORCUFORT, Projeto Oral Culto de Fortaleza (Monteiro, 2008). Em linhas gerais, trata-se de uma escrita comum, com algumas características que são necessárias para que se possa respeitar a originalidade do aspecto a ser grafado.

A seguir, vejamos os resultados encontrados e, considerando a análise linguística dos dados, com base nas informações estudadas e, ainda, apoiando-nos no aparato teórico estudado, chegamos às nossas conclusões.

#### **4. Características linguísticas do português brasileiro gurutubano**

A partir do tradicionalmente prescrito pelas gramáticas (Cunha e Cintra, 2001; Lima, 1998; Bechara, 2004) foi feito um levantamento de fatos linguísticos presentes na gravação da fala dos habitantes do território gurutubano, em função dos seguintes objetivos: a) identificar as diferenças que, por hipótese, são exibidas por essa fala, atentando-se para as referidas prescrições; b) categorizar as diferenças eventualmente encontradas, tendo em vista a teoria da variação, ou seja, distribuir as diferenças entre casos de uso categórico —que divergem dos

prescritos— e casos de variação; c) proceder à análise de casos de uso categórico de determinada forma que não coincida com a prescrita, buscando verificar se tal expressão, configurada como já consumada nessa comunidade, ocorreu em outro lugar do território brasileiro; d) proceder à análise dos eventuais casos de variação identificados nos dados, buscando verificar se tais fenômenos se fazem presentes em outras comunidades do território brasileiro.

Sobre as características linguísticas, identificamos fenômenos fonético-fonológicos e morfossintáticos, como:

1. Simplificação do padrão silábico, especialmente do tipo CV (consoante — vogal), garantido por alguns processos fonológicos de inserção (*isfiriá*-esfriar), cancelamento (*Cafezá*-Cafezal), metátese (*preca*-perca).

(a) ...prontava cabaça aqueza cabaçona bunita... ai agora ponhava água nu ri di cabaça... calocava água na casa pá **isfiriá**... (CST2G05)

...plantava cabaça aquela cabaçona bonita... ai agora apanha água no rio de cabaça... colocava água na casa pá **esfriar**...

(b) ...tem mucadu de genti lá... lá nu **Cafezá** tem o Nadi... é tem ãa subrinha pru nome di... nós tratela é di Bibina mazé apilidu... (CSJ14)

...tem um bocado de gente lá... lá no **Cafezá** tem o Nadi... é tem uma sobrinha com o nome de... nós tratamos ela é de Bibina mas é apelido...

(c) ...mah negoci assim di **prêca** mia mõi achi qui tevu uns dois ô três... é... (CST2G05)

...mas negócio assim de perda minha mãe acho que teve uns dois ou três... é...

2. Nasalização: ‘ingreja-igreja’, ‘improbí-proibir’; desnasalização: ‘siora-senhora’, ‘onti-ontem’; palatalização: ‘politcha-política’, ‘iguaumentchu-igualmente’; assimilação: ‘tomem’-também; vocalização: ‘bulantina-brilhantina’; rotacismo: ‘brusa-blusa’; lambdacismo: ‘Olivela-Oliveira’

(a) ...u povu tá tуди ispaiadi aqui non tem ãa **ingreja** pá nozi... (CC1G18)

...o povo está todo espalhado aqui não tem uma **igreja** para nós...

(b) ...ah é tantu batucu saí é: i:: ô:: Nossa **Siora**::::! (APJ1G26-27)

...ah é tanto batuco saí é: i:: ô:: Nossa **Senhora**::::!



- (c) ...óh...**a politcha**? CÊ sabu que nem votei... ieu non votei non... (SCI1G03)  
 ...óh...**a política**? CÊ sabe que nem votei... eu não votei não...
- (d) ...ué... o qui ieu gostu mais é... si... a corni di gadu... corni di golinha iô num co-  
 mu... e o pexu **tomém** ieu comu... (APA1G04)  
 ...ué... o que eu gosto mais é... sim... a carne de gado... carne de galinha eu não co-  
 mo... e o peixe **também** eu como...
- (e) ...é **bulantina**... a gentu passava assim mah ficova tudu cheronu... (CST2G05)  
 ...é **brilhantina**... a gente passava assim mas ficava tudo cheirando...
- (f) ...mas us otu... essis renovadi ês só **brusa**... non é? (CST2G05)  
 ...mas os outros... esses novos (jovens) eles só **blusa**... não é?
- (g) ...qual o nome da senhora completo? N. di **Olivela**... (ON1G09)  
 ...qual o nome da senhora completo? N. de **Oliveira**...

3. Nomes terminados em postônica final / o /, no português tradicional, reali-  
 zam-se como / e / e o contexto em que o fonema / e / co-ocorre no português  
 brasileiro tradicional, no PBG realiza-se como / o /. Exemplo: ‘*dimudadi*-mu-  
 dado’, ‘*realmentu*-realmente’.

- ...hoju in dia ninguém non sabu nem cunvesá cás pessoa pucausa daqueas coisa qui era  
**dimudadi**... (CST2G05)  
 ...hoje em dia ninguém não sabe nem conversar com as pessoas por causa daquelas  
 coisas que eram **mudadas**...

4. Nomes em cujo contexto ocorre o fonema / e / no português tradicional, e  
 que se realizam como / a / no PBG: ‘*duenta*-duente’, ‘*inimia*-anemia’.

- ...ué... u ménicu falô queu to chei di **inimia**... (SCI1G03)  
 ...ué... o médico falou que eu estou cheia de **anemia**...

5. Alternância entre o ditongo nasal / ão / e o monotongo / ô / no PBG. Ocorre  
 a redução de ditongo nas terminações ( / ao / > / â / ) e ( / ao / > / ô / , no por-  
 tuglês tradicional atual, que se realiza em ditongo / ão / , em contextos de vo-  
 gais nasais ou diante de consoante fricativa labiodental vozeada / v / na posição

final de palavra, ou em final de sílaba, sendo a primeira / ã /, de baixa ocorrência (**onça-ança**) e a outra / ô /, com maior ocorrência (**nação-naçon**).

...a cabeci... **preocupação** é demais... é moça... (CFO1G11-12)

...a cabeça... **preocupação** é demais... é moça...

6. Muitas vezes, o fonema / r / tem seu principal alofone [ h ], substituído por [ s ], como se pode comprovar pelos seguintes exemplos: ‘*abostei-abortei*’, ‘*pastera-parteira*’.

...ai é as **pastera**... né... *costa igualu medicu*... (AOT2G01)

...ai são as **parteiras**... né... cortam igual médico...

7. Em alguns casos, percebe-se claramente que a passagem a uma região alveolar foi incrementada por um processo prévio de rotacismo, como em ‘*consusta-consulta*’, ‘*sisputa-sepulta*’. Nesta palavra, há, primeiramente, [ l ] > [ h ] — ‘*sepulta*’ > ‘*sepulhta*’, depois, [ h ] > [ s ], ocorrendo posteriormente a transposição (metátese) do fonema [ s ] para a sílaba posterior, *sipusta* > *sisputa*.

(a) ...já tãa interrada... depois foi qui nós foi lá só na **sisputura** delu... (AOT2G01)

...já tinham enterrado... depois foi que nós fomos lá só na **sepultura** dele...

(b) ...tomei muntus remedi... fiz uah **consusta** lá... bucadi **consusta** lá... (APM1G2)

...tomei muitos remédios... fiz umas **consultas** lá... bocado **consulta** lá...

8. Há casos em que ocorre o caminho inverso do exposto em 6, como se [ h ] e [ s ] estivessem envolvidos num ‘flip-flop’, como em: ‘*bertagi-bestage*’.

... larga di **bertaji** muié... (APC6a8-27a30)

... larga de **bestagem** mulher...

9. Uso de formas dos pronomes demonstrativo arcaicas, como: ‘issi’-isso, ‘aquê-zi’-aquele, ‘aquêlô’-aquele, ‘èssu-esse’.

*...é uma família só... issi creceu demais... di um vá vironu pa dois...* (CSJ1G14-15)  
...é uma família só... **isso** cresceu demais... de um foi virando para dois...

**10.** Tendência para a posposição do possessivo como em: ‘madã minha’.

*...foi ãa **madã minha** choma Fuloza...* (AOT2G01)  
...foi uma **madrinha minha** chama Fuloza...

**11.** Ausência da forma ‘você’, havendo a predominância, quase categórica, de ‘cê’ e baixa incidência de uso do ‘ocê’.

*...qui cinzeri é essi... **cês** non boã a rosta pa vim?* (OFO1G03)  
...que cinzeiro é esse... **vocês** não banham/lavam o rosto para virem?

**12.** Sobre a flexão de nomes (substantivos e adjetivos), em síntese, o sintagma nominal traz apenas uma vez a informação de número necessária, sendo marcada apenas no primeiro de seus determinantes (artigo, numeral, demonstrativo, possessivo, etc.) como ‘três homu/três homens’ e ‘três muié/três mulheres’.

*...eu dquiri **uas duas mulé**...* (CSJ1G14-15)  
...eu adquiri **umas duas mulheres**...

**13.** Concordância, no sintagma nominal, diferente da prevista pela gramática tradicional, ‘a mõi granda/a mãe grande’, ‘*essis roma di mondioca*/essas ramas de mandioca’.

*... non sei non... u fin eu põi... mah **a mõi granda** mehmu... dêhna di piquena quêu tem **essu vehmu grandu**... nunca pus...* (AOT2G01)  
... não sei não...o filhinho eu ponho... mas **a mãe grande** mesmo... desde de pequena que eu tenho **esse verme grande**... nunca pus...

14. Diferença entre a 1ª pessoa do singular (eu *gos'ti*, eu *gostavu*, eu *'gosti*) e as demais (*ele/ela gosta*, *nós gosta*, *ocê/você gosta*, *eles/elas gosta*), independente do modo ou tempo verbal.

(a) ...*gonhei essis minini i fiquí cum coirpi grossáu...* (APM1G21)  
...ganhei esses meninos e fiquei com o corpo muito grosso...

(b) ...*eli chegavu diz qué querêni comprá terra...* (CST2G05)  
...ele **chegava** e dizia que estava querendo comprar terra...

## 5. Resultados e considerações finais

Primeiramente, o resultado do nosso trabalho descritivo-explicativo e sincrônico do português falado pelos gurutubanos, acrescido de algumas informações diacrônicas relativas à sua formação e evolução, apontou a existência de um falar do português brasileiro rural gurutubano, que possui traços específicos que permitem sua caracterização como dialeto da área rural gurutubana.

O linguajar gurutubano apresenta uma pronúncia diferenciada daquele observado no português brasileiro urbano e bastante próximo do português falado nas áreas rurais brasileiras e em alguns lugarejos de Portugal, conforme apontado por estudiosos de além e de aquém-mar. Observa-se uma entoação diferente das que já ouvimos em outras regiões mineiras e em outros espaços brasileiros por onde andamos e, ainda, de pessoas com quem convivemos. Esse linguajar nos lembra sons vocálicos nordestinos, mesclados por fricativas cariocas que nos dão a certeza de que parece, mas não é, o sotaque baiano ou o carioca, constituindo uma melodia única.

Com base nas características linguísticas delineadas na seção 4 deste texto, afirmamos que a língua portuguesa brasileira falada pelos gurutubanos apresenta traços gramaticais e lexicais diferentes do português proposto pela gramática normativa tradicional. Além das diferenças de pronúncia, de ritmo de fala e de escolhas lexicais, há um conjunto de aspectos gramaticais diferenciados que ainda não encontramos em outro lugar do Brasil.

O português falado pelos gurutubanos apresenta léxico tanto de línguas africanas (*batuco*, *bengo*, *cachaça*, *caçula*, *capanga*, *cachimbo*, *dengo*, *encafifar*, *melete*, *mulungu*, etc.), quanto heranças indígenas (*arapuã*, *cipó*, *cuia*, *imburana*,

*mandioca, monaíba, moniva, senharó, tapera, tatu*, etc.), e, obviamente, do português trazido pelos europeus. Percebe-se que há uma tendência maior para as heranças portuguesas, pois muitos dos aspectos encontrados no dialeto gurutubano são levados em conta por pesquisadores como Naro e Scherre (2007), Melo (1981), Silveira Bueno (1946) ou Souza (1960). Por hora, e com base nos resultados encontrados em nossas investigações, ventilamos que seja uma confluência de motivações, conforme propõem Naro e Scherre (2007). No entanto, estamos cientes de que é necessário se aprofundar em estudos sobre contato entre línguas. A origem e os percentuais de todas as palavras já retiradas do *corpus* de fala gurutubana fazem parte da nossa atual investigação, no curso de Residência Pós-Doutoral<sup>6</sup>. Portanto, ainda não podemos informar percentuais e tecer conclusões exatas dessas contribuições, mas há, com certeza, a participação dos três.

Sobre o léxico, citamos alguns vocábulos usados pelos gurutubanos, mas não encontrados nos dicionários consultados (Moraes, 1813; Bluteau, 1712-1728; Houliass, 2001), como *água venença*-remédio para curar doenças femininas, *arrebocar*-escrever, *bilidadi*-agradar, *carmosi*-árvore, *coringonu*-prestando atenção, *corajuda*-corajosa, *dinificô*-modificou, *dimudô*-mudou, *disbrandô*-esfriou, *disfracada*-em falta de algo, *elegia*-alergia, *imbolotada*-embolada, *ingotô*-sufocou, *ingravidadeza*-gravidez, *invarava*-varava, *isguaritô*-desapareceu, *panativa*-iniciativa, *piniquim*-pouquinho, *sabueru*-peça que serve para segurar a mesa do carro de boi, *sapaton*-pasta feita de jatobá, *saputemolu*-xarope para curar gripe, *segurá*-guardar ou documentar, *ziria*-virilha.

Registramos vocábulos considerados pelos estudiosos como arcaísmos, como, por exemplo: *adura*-durar, *afugenta*-afugentar, *congo*-cangote, *disgraçudu*-desgraçado, *fudigu*-trabalhar, *îô*-senhor, *îora*-senhora, *ioiô*-senhor, *jinela*-janela, *monaíba*-mandioca. Tais arcaísmos são resultado do isolamento relativo do povo desse território em relação aos seus vizinhos de outras áreas rurais, bem como do centro urbano. Outro fator que favorece a ocorrência de arcaísmos é a existência de uma ‘rede fechada’ que possibilita a conservação linguística e uma

6. A Residência Pós-Doutoral está sendo desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais, sob a supervisão da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Antonieta Amarante de Mendonça Cohen, com encerramento previsto para 2013.

maior restrição às inovações externas. Atualmente, já é possível perceber que esse quadro de contato está se modificando, devido às novas políticas públicas sociais, com o acesso a cursos escolares nos meios urbanos (via projetos), a criação de escolas no território, a presença da escrita através de livros, revistas e tecnologia em CDs, DVDs, etc. e o maior contato com o meio urbano, através de representações sociais e lideranças sindicais.

Observamos que feriados nacionais civis (Confraternização Universal, Tiradentes, Dia do Trabalho, Independência do Brasil, Nossa Senhora Aparecida, Finados, Proclamação da República, Natal) e datas comemorativas de fatos históricos comuns e antigos na sociedade brasileira, como dia dos pais, dia das mães, aniversário natalício, dia das crianças, dia do índio, dia da árvore, Natal e Páscoa, dia do professor, carnaval, entre tantas outras datas e costumes, não são encontrados em seu cotidiano e/ou são comemorados diferentemente. Seguem-se exemplos de fala gurutubana que retratam o fenômeno em análise, como ilustração das diferenças culturais<sup>7</sup>.

Essas diferenças culturais se refletem no léxico do dialeto falado pelos gurutubanos, pois não se usam palavras/expressões relacionadas a datas comemorativas de natureza civil, religiosa e de outra natureza, como: ‘aniversário’, ‘feliz aniversário’, ‘dia dos pais’, ‘ano novo’, ‘dia do trovador’, ‘Tiradentes’, ‘rotariano’, ‘confraternização’, carnaval, etc.

(1)

DOC. nasceu quando?

INF. *aih:::.... tá difiçu...* [ái:::.... está difícil]

DOC. o dia...?

INF. *u dia non sei non... mia mõi...* [o dia não sei não... minha mãe...]

DOC. o mês?

INF. *é só... tem traze documentu pá sabê...* [é só... tem que trazer documento para saber...]

DOC. é? cê não sabe que dia que você faz aniversário, não?

---

7. São entrevistas feitas entre esta pesquisadora (Doc.) e duas informantes gurutubanas: (1) refere-se a informante (SCI1G03) e (2) a (APM1G21). As gravações e as transcrições foram realizadas por Coelho (2010).

INF. *sei noum...* [sei não...]

DOC. não canta parabéns?

INF. *...parabén? passa ai qui nem sei qui dia qui é...* [...parabéns? passa ai que nem sei que dia que é...]

DOC. aí cê não sabe nem o dia nem o mês que você nasceu?

INF. *é... non sei nem o dia nem o mêzi... sei noum...* [é... não sei nem o dia nem o mês... sei não...]

INF. *ieu preguntu mômoi ela diz que non sabe mais...* [eu pergunto mãe, ela diz que não sabe mais...]

(2)

DOC. a senhora lembra o dia em que a senhora nasceu?

INF. *ieu non alembu noum... non... só seu oia nu dacumentu.. ieu num alembanu non... a a data queu noceu non...* [eu não me lembro não... não... só sei olhar no documento... eu não me lembro a data que eu nasci não...]

DOC. o mês de aniversário da senhora?

INF. *eu nem fiz nuvesari...* [eu nem fiz aniversário...]

DOC. num faz não... nem lembra?

INF. *ieu num fiz nunca fiçu issi non...* [eu não fiz isso não...]

DOC. Nem lembra?

INF. *non...* [não...]

Advogamos neste texto, por caminhos teóricos e analítico-descritivos, que existe um português brasileiro gurutubano falado pela comunidade pesquisada. E, no entanto, devemos admitir que a descrição e as análises de falas aqui feitas encerraram, em si mesmas, uma minúscula partícula das características no vastíssimo universo que o linguajar gurutubano descortina.

## Bibliografia

- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BLUTEAU, Padre Raphael. *Vocabulario Portuguez e Latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728.
- BUENO, Silveira. *Estudos de filologia portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1946.
- CASTILHO, Ataliba T. de; Preti, Dino. (Ogs.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.
- CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA. <<http://www.cedefes.org.br>>. Data de Acesso: 20 de jun. de 2008.
- COELHO, Maria do Socorro Vieira. *Gurutubanos: língua, história e cultura*. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.
- COSTA FILHO, Aderval. *Mansos por natureza: situações históricas e permanência Paresi*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- *Laudo de Identificação e Delimitação Territorial do Quilombo do Gurutuba*. Brasília: Fundação Cultural Palmares/Universidade Católica de Brasília, 2005.
- CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luis Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FISHMAN, Joshua. “The sociology of language: an interdisciplinary social science approach to language in society”. *Advances in the sociology of language: basic concepts, theories and problems: alternative approaches*. Vol. 1, 2 ed. Paris — The Hague: Mouton, 1976. 217-404
- GUMPERZ, John. *Language in social groups*. Stanford: Stanford University Press, 1971.
- “Types of linguistic communities”. *Anthropological Linguistics*. 4 (1962): 28-40.
- HYMES, Dell. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Londres: Tavistock Publications, 1977.
- “Models of the interaction of language and social life”. *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Org. Gumperz & Hymes. Londres: Blackwell, 1972. 35-71.



- *Pidginization and creolization of languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- *The social stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1966.
- LIMA, Carlos H. da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1998.
- LYONS, John. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Livro Técnico e Científico Editora, 1987.
- MELO, Gladstone C. de. *A língua do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.
- MORAES E SILVA, Antônio de. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1813.
- MONTEIRO, José Lemos (org.). *O português oral culto de Fortaleza — PORCUFORT.* <URL:<http://geocities.com/Paria/Cathedral/1036>>. Data de acesso: 20 jun. 2008.
- NARO, Anthony Julius e SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Garimpo das origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.
- SILVA, Kênia Caroline Vieira da. *Cultura e desenvolvimento em comunidades quilombolas: um estudo de caso da experiência do Programa Brasil Quilombolas nas comunidades de Tapeinha e PA Califórnia*. Monografia de Graduação em Sociologia. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2008.
- SOUSA, Arlindo de. *A língua portuguesa no Brasil: aspectos léxicos e semânticos, alguns arcaísmos, folclore e linguagem*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1960.
- WEINREICH, Uriel. *Languages in contact: findings and problems*. The Hague: Mouton, 1953.
- WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Empirical foundation for a theory of language change*. Austin: University of Texas Press, 1968.

### **Nota curricular**

Professora de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Montes Claros. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Língua Portuguesa e Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e posdoutoranda pela Universidade Federal de Minas Gerais. Suas principais e atuais linhas de pesquisa têm sido: Linguística e Língua Portuguesa (sociolinguística, línguas em contato, etnolinguística), Literatura de autoria feminina mineira e literatura oral das comunidades quilombolas do norte de Minas Gerais. Desenvolve o Projeto “A Língua Portuguesa nas Comunidades Quilombolas do Norte de Minas Gerais”.

### **Contacto**

soccoelho@hotmail.com

## *Homo homini lupus: acerca da licanthropia*

João Guilherme Dayrell de Magalhães Santos

Universidade Federal de Minas Gerais — Brasil

### **Resumo**

O artigo visa explorar os sentidos provenientes das relações do homem com o lobo na filosofia política e na psicanálise demonstrando, por meio desta abordagem, como ambas as esferas se tocam. Neste momento, constatamos, a partir do trabalho de Fabián Ludueña Romandini, a não existência de uma cisão entre homem e animal, sendo aquele, antes, uma gestão, uma administração de uma animalidade — daí o soberano como aquele que domina a fronteira entre lobo e homem, animalidade e humanidade, e o meliante enquanto excluído das duas esferas, o que abre, por outro lado, possibilidade de um *devenir-animal* — em seu interior, propondo-nos o filósofo, então, uma *zoopolítica*. A partir desta exposição, mostrar-se-á como tais articulações são trabalhadas pelos textos “Alguém dorme nas cavernas” de Rubens Figueiredo (2009), o poema “Lobisomem” de Décio Pignatari (1947) e o conto “Alfredo” de Murilo Rubião (1965), e, como as obras abordam a licanthropia, ainda que deixem em aberto, cada uma ao seu modo, as questões irresolutas colocadas pela *zoopolítica*.

**Palavras chave:** Lobisomem — Zoopolítica — Literatura — Animalidade.

### *Homo Homini Lupus: about Lycanthropy*

### **Abstract**

This article aims to explore the senses originated in man's relationship with the wolf in political philosophy and psychoanalysis, proving how both spheres have a connection through this approach. Taking as a point of departure the work of Fabián Ludueña Romandini, we validate the absence of a scission between man and animal, revealing that man, before anything else, is represented through the control and management of the animality within himself (hence the sovereign seen as the one who crosses the border between wolf and man, and the thief, excluded from the worlds, as the one who, on the other hand, opens the possibility of becoming the animal). In this understanding, the philosopher proposes a concept of zoopolitics. From this point of view, ideas will be explored through the texts “Someone Sleeps in the Caves” (2009) by Rubens Figueiredo, the poem “Werewolf” (1947) by Décio Pignatari and the short story “Alfredo” (1965), by Murilo Rubião. Lycanthropy will be approached as well while examining these texts. However, in these works, and in different ways according to each text, questions posed by zoopolitics are left without resolution.

**Key words:** Werewolf — Zoopolitics — Literature — Animality.

Receção: 09-03-2012 | Admissão: 29-01-2013 | Publicação: 30-11-2013

SANTOS, João Guilherme Dayrell de Magalhães: “*Homo homini lupus: acerca da licanthropia*”. *Agália. Revista de Estudos na Cultura*. 105 (2012): 153-168.

Após o lobo e antes do homem ou depois do homem e anterior ao lobo. Tanto faz. Dissímil de ambos, o licanthropo — *lykánthropos* (Λυκάνθρωπος): *Lúkos*, *lýkos* ("lobo") + *άνθρωπος*, *ánthrōpos* ("homem") — se situa alhures quaisquer como nos desvãos, nas sendas que surgem nos limiares ou nos confins que separam e, justamente por isso, conectam o universo dos humanos com o dos animais. De tal sorte, circunscrito nessa zona limítrofe, tão singular quanto imprecisa, o lobisomem pressupõe, paradoxalmente, ambas as esferas em sua constituição basilar. Numa amálgama caracterizada pela concomitância entre (duplo) pertencimento ou (dupla) exclusão — nem um, nem outro, nem lobo, nem homem, ou os dois, homens-lobos, lobos-homens, lobos-e-homens —, no cerne da experiência do lobisomem reside a basculação indecível entre o mais absoluto meliante e aquele que possui a chave, o segredo que permite o trânsito entre mundos, quais sejam, *animalitas* e *humanitas*, *phýsis* e *nómos*, natureza e cultura. Decerto, tal capacidade concede àquele que a possui a impressão de demasiado poder, de soberania absoluta, o que nos faz atentar para alguns aspectos da condição humana, assim como para o fato de sua constituição estar intimamente subjazida pela relação com os animais.

Bom, o que é o homem? Para Aristóteles (2006:5), “o homem é um animal cívico”, mas ao mesmo tempo que não abjura a *animalidade* das fronteiras da *pólis*, a condiciona à vida cívica, isto é, à ação em comunidade (que poderíamos chamar, em acordo com o filósofo, de política), visando o bem dos cidadãos que, por sua vez, prescinde da definição das necessidades dos homens, daquilo que lhes fará bem. De tal sorte, o *homem* seria resultante de uma equação composta pela subsunção de um animal ao debate racional de fins consensuais — vida cívica, política —, marcando a ontologia como espécie de captura da *zoé* no interior da *pólis* por meio de sua coerção em detrimento do bem de um espírito coletivo e, portanto, metafísico.

Tal panorama clareia-se ao saltarmos bruscamente no tempo e notarmos a carta *Sobre o humanismo* que, em 1946, Heidegger endereça a Jean Beaufret, tendo em vista que o filósofo alemão, ao pensar a metafísica como espécie de “essência universal do homem” (Heidegger, 2009: 38) — portanto, constituidora do humanismo —, alerta que há nela a impossibilidade de perceber a “Verdade do Ser em si mesmo” (Heidegger, 2009: 39), tornando-a uma constatação de sua proveniência sempre por vir, adiada. Ao proferir que a “metafísica

pensa o homem a partir da *animalitas* [...] e não na direção de sua *humanitas*” (Heidegger, 2009: 40), vemos que, por meio da linguagem, clareira do Ser que privilegia unicamente os homens, administramos indefinidamente um animal em nós.

### **1. Zoopolítica: a administração da zoé.**

Não é coincidência que um dos eventos conspícuos na formação dos ideários da soberania, como o mito de fundação de Roma, consista no fato de duas crianças abandonadas terem sido amamentadas por uma loba. Rômulo e Remo sobreviveram a uma *exposição* — prática de abandono de recém-nascidos permitida pela Igreja ou pelo governo, em atenção a defeitos biológicos da criança ou pobreza da família, que resulta em eleição eugênica de admissão dos meninos no mundo humano —, ingressando, pois, na esfera selvagem, ao passo que esta fora administrada e vencida (dupla inclusão nos mundos). A soberania, portanto, como nos lembra Fabián Ludueña Romandini (2010), nasce a partir de uma animalidade originária da Luperca, a salvadora dos gêmeos, que, de certo modo, marca, posteriormente, a conquista e superação da animalidade, do puro abandono na natureza, pelos irmãos. Assim, temos algumas implicações: se o homem é o animal político, a política só pode ser uma “zoopolítica” (Ludueña Romandini, 2010: 12), a *oikonomia*, isto é, uma administração de uma *zoé* para a produção de uma ontologia; e o homem, então, não deixa de ser uma espécie de lobisomem — este soberano que é, ao mesmo tempo, a besta, como diria Jacques Derrida (2010) —, na medida em que sua constituição se dá, apenas, por uma pretensa incursão coercitiva numa *animalitas*, subjugando-a, em favor da *humanitas*. De tal forma, como nos faz atentar Ludueña Romandini, subscreve-se na delimitação ontológica uma eugenia — manifestada pela exposição — pois a partir da gestão da definição de *homem* administra-se, outrossim, quem são aqueles de que tal distinção ficam excluídos, podendo ser escravizados ou mortos, como corolário do não pertencimento em *nosso* mundo. Tudo isto a cargo das arbitrárias concatenações do poder.

No livre trânsito entre as esferas, o soberano borra as delimitações entre *nómos* e *phýsis*, gerando a aplicação que Giorgio Agamben (2010: 41) faz do enunciado de Hobbes *homo homini lupus*. Todavia, durante a “*dissolutio civitatis*”, há, também, “lupificação do homem e hominização do lobo” (Agamben,

2010: 105), produzindo aquilo que o filósofo italiano chamaria de “vida nua” — uma vida *matável*, porém *insacrável*, duplamente excluída: nem *bíos* nem *zoé*, nem homem nem lobo — não obstante, somente na medida em que ela é subjazida por um poder soberano. Ainda que perceba que a *zoé* é dominada e está no cerne do poder soberano, Agamben ignora tal fato ao propor que a vida nua seja uma inclusão — o que pressupõe que ela esteja fora — exclusiva de *zoé* na *pólis*.

Mesmo ressaltando a ambiguidade semântica em *in bando* e *a bando*, fazendo a expressão *bandido* significar tanto “excluído” quanto “aberto a todos, livre” (Agamben, 2010: 111), ao separar *bíos* de *zoé*, jogando a última para fora da *pólis* — atentamos à brilhante correção de Ludueña Romandini, já citado —, Agamben acaba, por outro lado, contaminando sua leitura de Georges Bataille, pensador que levou tal panorama às últimas consequências. Em 1986, Agamben nos elucidava o problema da soberania em Bataille, que, em última instância, coadunava-se sobre o próprio sujeito — e as questões que o último carrega —, a partir da expressão “sujeito soberano”: “o sujeito (isto é, aquilo que etimologicamente está sob) é soberano (é, por isso, aquilo que está sobre)” (Agamben, 2005: 92), lembrando, também, que do termo sujeito, em sua raiz indo-europeia, é de onde derivam proposições opostas, representadas por *super* e *sub*.

Bataille cortava as cabeças não apenas para rasurar a razão e o chefe, todavia, também para que o próprio sujeito se ausentasse de si, exortando o *pathos*, num gesto máximo de dessubjetivação que, paradoxalmente, para ser tomado, valia-se de uma soberania contumaz. Daí a prefiguração da violência, do êxtase, do abjeto e do corpóreo em Bataille. Se, no (con)texto de 1995, Agamben demovia em sua nova insígnia um lobo de dentro do homem — que ali residia somente enquanto privilégio do soberano, tendo em vista que a *zoé* deveria estar fora da *pólis* e trazida a esta somente enquanto inclusão exclusiva —, é natural que ele, neste momento, não sem evocar uma diátribe, se afastasse do projeto bataillano.

### **1.1. A psicanálise, a invenção do "eu" e a *zoé* que emerge**

Gostaríamos de pensar tal querela não por meio de Bataille, mas valendo-nos de outro pensador que trabalhava questões correlativas, quicá simétricas — e somente problemas de cunho pessoal explicam por que tão evidentemente um

autor está no outro, ainda que pela ausência — às do autor de *A experiência interior*. Trata-se de Jacques Lacan. É exatamente no mesmo ano 1949 em que Bataille publica *A parte maldita*, profícuo para os estudos da soberania, que Lacan apresenta, em Zurique, a conferência sobre *O estádio do espelho na formação do eu*. Em acordo com o último, no espelho — postulado como um paradigma — o sujeito experimenta uma radical alienação de si, de seu corpo, por ver sua imagem expropriada, fora de lugar, ao passo que é este exílio imagético que permite, todavia, que ele construa sua unidade, se imagine, se postule enquanto tal num jogo entre soberania e submissão. Contudo, a reparação ou realocação necessitada pelo “ver-se fora de si” só pode ser realizada com a presença do outro, que ajudará, num ato injuntivo, o sujeito a catar os cacos de sua “subjetividade”. Vemos instaurado aí um movimento dialético que pode ser aglutinado, por exemplo, nos verbos ativos reflexivos *ver-se* e *ser-se*. O sujeito, destarte, está no meio, ele é a síntese que falta nesta dialética cujos polos, em termos lacanianos, chamaríamos de imaginário — o outro que diz ao sujeito o que ele é, e também por isso, o castra — e de real — o exílio da imagem especular, inefável, indizível, que Lacan julga sua grande descoberta/invenção.

Agora poderemos compreender por que Lacan (2009) demonstra entusiasmo com os lobos de Roberto, o menino-lobo descrito pela Sra. Lefort, sua aluna, pois é nos lobos que o garoto, cujo “EU é caótico, uma palavra interrompida”, poderá “encontrar seu lugar e se constituir” (Lacan, 2009: 142). Roberto, que segue privado de um imaginário, e o *Homem dos lobos*, de Freud, “só conhecem o real”, dizia Lacan (2009: 142). Para além das subsunções explicativas que Freud (2010: 18) concede a cada aspecto da zoofobia que uma inteligência “desconectada das forças instintivas” — como a do homem dos lobos — desenvolve em relação aos referidos animais, o psicanalista constata algo muito importante, chave para aquilo que conceituaria, cinco anos depois, como *das Unheimliche*. Diz Freud (2010: 159): “esse elemento instintivo seria o âmago do inconsciente, uma primitiva atividade do espírito, que é posteriormente destrozada e descoberta pela razão humana que se vem adquirir”. Tal elemento, pertencente aos tempos imemoriais cujo testemunho pelo homem se constitui no ato da neurose, encontra nos lobos um meio para manifestação: no Homem dos lobos, toda a *zoé*, assim como o abjeto — para Kristeva (1980), aquilo que não é sujeito nem objeto — se manifesta por meio de “animais e fezes como adven-

to do Diabo, misturado a pensamentos sacrílegos”, isto é, “Deus-porco, Deus-fezes” (Freud, 2010: 159), profanações das coisas sagradas, que borram as certezas intelectuais, completa Freud.

O lobo é, então, tanto para Roberto quanto para o Homem dos lobos, o *inquietante*, algo assustador, dessubjetivante, que, no entanto, remonta para o há muito conhecido, familiar, capaz de insuflar os vestígios primevos que residem em nós: seria esta *animalitas* domesticada? Uma volta dos lobos que nos amamentaram? É aí que Lacan (2009: 140) vê uma potência, a conquista de um ponto cego, de um vazio singular, condição básica para que possa haver algo, uma conexão, um compartilhamento com o outro: só nesta conquista dialética podemos nos pressupor, remontarmo-nos com outros, como/sendo outros. Aliás, só há criação, pensamento, justamente por este jogo entre dissolução — o corpo, devir, o animal, o *pathos* (a paixão, a paciência, o patético) — e dureza, captura — a ontologia, a metafísica, a cultura, os mitos —, entre real e imaginário.

Por sua vez, Deleuze e Guattari (1995), potencializando este ponto cego e ainda que não façam qualquer remissão a Lacan, veem toda a importância de um *devir-animal*, de um lugar no hiato entre homem e bicho — nem um nem outro, entretanto, sendo perpassado pelo rastro de algum animal. É nesta pura vida nua, livre de qualquer soberania, atingida tão bem pela arte, pela literatura, que o homem dá vazão à criação, talvez sua vocação principal.

### ***1.2. A abertura ontológica: o lobisomem como devir-animal ou a zoé como forma de vida***

“Um só ou vários lobos”, ensaio de Deleuze e Guattari (1995), é antecedido por uma imagem: não por um retrato de um lobo, mas pela figura na qual constam as pegadas dos animais preservadas na neve fofa. O corpo do homem encontra o prejuízo dos órgãos, desvincula-se do humano e se torna outro qualquer, subjugado, todavia, pelos rastros dos lobos: trata-se de “agenciamentos coletivos [...] situados na borda da alcateia, mas pertencente a ela” (Deleuze e Guattari, 1995: 42). Não há, nesta zona de indecisão, um aspecto congenial entre homem e animal ou mesmo estágio definido: ou se é lobo, ou se é homem. Não sabemos como é este ser, temos somente o traço de uma figura hirsuta sem rosto e nome, no abismo entre os mundos.



A abertura do corpo é predicado para o devir e, tendo em vista que o corpo é construído culturalmente, esta desorganização implica uma dissolução, por fim, identitária ou ontológica. A arte, a literatura e o teatro — de onde Deleuze e Guattari (1996) retiram o conceito de “corpo sem órgãos” — são esferas privilegiadas desta desarticulação/construção infinita de corpos, de subjetividades possíveis, abrindo a ontologia à multiplicidade de maneiras de habitar o mundo. E não podemos esquecer que o termo “cultura” deriva da forma pela qual o homem se relaciona com a terra.

## **2. Simão e os lobos: a literatura como abertura ontológica, a abertura ontológica como tema da literatura**

Há uma tenaz e bastante reveladora concomitância entre a literatura e corpo, se observamos, por exemplo, a licanthropia que assola Simão, personagem do conto “Alguém dorme nas cavernas”, presente n'*O livro dos lobos* (2009) do escritor brasileiro Rubens Figueiredo. O jovem Simão é uma criança neurótica, irritadíssima — como o Homem dos lobos de Freud ou Roberto de Lacan —, que manifesta compulsivo gosto pela mentira, pelos berros e urros, dirigidos até mesmo àqueles para os quais “nutre afeto” (Figueiredo, 2009: 17).

Tudo isto se acalma no momento em que Simão adquire amor pela leitura, impulsionado por Gregório, guardião da biblioteca do Santuário do Caraca (situado em Minas Gerais, Brasil) e subentendido lobisomem. Imergindo nos mundos possíveis que a leitura concede, Simão toma contato com a *História natural* de Plínio, na qual consta a lenda do Anto, cujo enredo, segundo Agamben (2010: 107), esclarece sobre o caráter temporário da metamorfose, assim como a respeito da possibilidade de, em tal momento, se despir e recuperar as “vestes humanas sem ser visto”. A *República* de Platão também consta nas leituras de Simão, que, tornando-se na biblioteca “mais distraído de si mesmo”, podia escorregar “naquele silêncio (Figueiredo, 2009: 30) do lugar, caracterizado através da imagem platônica da caverna, mais cerrada que “seus ataques e gritos nervosos”. No entanto, esse silêncio não era vazio, mas uma pletora de histórias e personagens. Assim, Simão dá ênfase, na *República* de Platão, à passagem sobre Lícaios, ensinando que o governante que “mistura carne humana às de outras vítimas inevitavelmente se convertia em lobo” (Figueiredo, 2009: 49) e, por conseguinte, em tirano; por sua vez, a passagem aparece relacionada, no texto

de Figueiredo, a um excerto de um livro (não nomeado) sobre a antiguidade, no qual consta a história de um rei que se transforma em lobo após fornecer carne humana para Zeus. Na obra, tal narrativa é vinculada à Lupercalia, festa comemorativa da sobrevivência de Rômulo e Remo, e apresenta uma liturgia de sacrifício de animais, cujas peles ensanguentadas eram usadas para cobrir dois jovens nus que corriam espirrando o líquido viscoso sobre as mulheres presentes a fim de acentuar a fertilidade dos ventres. As linhas limítrofes entre homens e lobos tornavam-se tênues no ato de os homens vestirem a pele dos animais, arrefecendo a racionalidade no instante imensurável do êxtase produzido pelo descrito procedimento.

As leituras de Simão seguiam os roteiros traçados por Gregório — já morto —, produzindo uma presença póstuma nesta singular ausência. Assim, estes nexos com Gregório aparecem como possibilidade de construção de conexões com outros objetos e imagens, sobre os quais pouco era explicado. Entretanto, no decorrer da narrativa a personagem identifica as cavernas, a carne e as montanhas como elos e, por fim, identifica-se como um elo entre o animal e o homem. Especulando a respeito das três primeiras figuras, poderíamos dizer que a caverna seria, em alguma medida, análoga à biblioteca, pois ambas são lugar da imaginação de formas de vida possíveis. Na biblioteca, encontra-se um lugar para o aspecto irascível de Simão e é onde a personagem alça o imaginário por meio da leitura; enquanto a caverna é o local no qual a personagem gostaria de viver quando metamorfoseado em lobo, ou seja, no momento em que seu aspecto selvagem vem à tona. (Neste espaço morre sua amada no momento em que Simão queria se apresentar a ela enquanto lobo, vale dizer.) Portanto, a caverna, assim como a biblioteca, é uma espécie de ligação do garoto com seu lado selvagem e, por isso, ele encontra sorte de conforto nestes ambientes. Poderíamos supor que a carne, por sua vez, nos diz de uma pura zoé, uma vez que é propulsora da metamorfose do homem em lobo quando de sua ingestão — podendo ser ela antropófaga, canibal, segundo o texto de Figueiredo — além dela mesma enquanto objeto de metamorfose, como aquilo que cambia, que se desfaz, uma pele que se solta ou que apodrece. Ainda, a carne consta como objeto lascivo que a amada de Simão usa para provocá-lo sexualmente. Por fim, temos as montanhas: Simão, por meio dos ensinamentos de Gregório, afirma haver correspondência entre a feição de cada pessoa e as formas de uma rocha

ou morro; cada rosto estaria, anteriormente, gravado em uma formação rochosa. Por mais estranho que seja a fisionomia de alguém, ela é familiar para a personagem pois sua forma é antecédida em alguma montanha. Então a montanha é um elo entre os homens e a natureza. Portanto, se Simão era também um lobisomem, percebe-se que o elo é a ponte entre a vida civilizada de Gregório e seu aspecto selvagem e, de uma maneira geral, uma conexão entre cultura e natureza

Assim sendo, Simão, enquanto lobisomem, é ponte entre a vida civilizada e o aspecto selvagem e, de modo geral, conexão entre cultura e natureza, situado neste 'entre lugar', nos limiares, neste 'meio do caminho' transfigurado nas imagens de carne, caverna e montanha, que alquebram a distinção entre natureza e cultura. Em correlação ao descrito panorama, jamais podemos discernir, de modo aclarado, se a referida personagem — que é um elo perdido entre os mundos —, efetivamente, é um lobo entre a alcateia dos guarás; o próprio se surpreende quando, supostamente metamorfoseado, encontra Estevão, o diretor da escola do Caraça, e se pergunta: “como ele não podia enxergar o que eu era?” (Figueiredo, 2009: 55).

Esta zona de incerteza é potencializada pela construção narrativa, se dando por meio da escrita da própria personagem, que não o faz sem dificuldades, pois o corpo já não é humano: “prendo a caneta na boca e no que resta das mãos” (Figueiredo, 2009: 25). Assim, “para escrever, tudo é inimigo, obstáculo” (Figueiredo, 2009: 28) e a escrita se dá num momento de perigo, pois Simão está sendo procurado pelo sumiço de Raquel, a espeleóloga pela qual está apaixonado. Temos, então, uma escrita cindida, lacunar e fragmentária, no entreato do testemunho, da memória e do esquecimento, produzindo dobras (Deleuze, 1991) ou, em palavras de Simão, “uma memória dentro da outra. O que sou vivia fechado dentro do que fui” (Figueiredo, 2009: 46). Se assim é, então, o que Simão é? Os livros que lê? Algo sempre novo no limiar do homem e do lobo? De repente, Simão acorda nu, perto de uma caverna, após ter visto Raquel nadar como uma cobra. Assim, a escrita, perpassada por estes lapsos, torna-se imagética, lembranças que se dobras e se desdobram, umas dentro das outras, nos fazendo ler por montagens de tempos heterogêneos. São muitos livros dentro do diário de Simão, tantos como suas peles, que aprende a trocar a partir da oblíqua demonstração de Gregório:

Gregório gostava de examinar os rochedos e, quando distinguia um dos grandes lagartos que se camuflavam na pedra, fixava os olhos bem no centro dos olhos do réptil. Ficavam os dois um longo tempo assim, sem se mexer. Os olhos abriam uma trilha no ar e os dois deslizavam um para dentro do outro, por alguns momentos experimentavam um a pele do outro, Gregório e o lagarto (Figueiredo, 2009: 37).

De tal sorte, seu corpo torna-se correlativo ao texto literário, à poesia, o que nos transparece em seu diagnóstico acerca de si mesmo, sendo constituído na imagem de um “menino selvagem”, ou de um “ouriço que se cercava de espinhos” (Figueiredo, 2009: 27). Não seria a mesma imagem que Derrida (2003) roga para este núcleo metamórfico e (porque) indecifrável que caracteriza a poesia? Um enigmático ouriço, fechado, todavia capaz de abrir feridas?

O passado se funde no presente ao final do conto e nós nos tornamos a testemunha do que se realiza, dando-se justamente no momento em que lemos: Simão é capturado e a escrita acaba, o conto termina, nossa leitura é interrompida. Sua condição de bandido — livre na selva do Caraça — se transfigura na dupla exclusão, que perde, por sua vez, a potência ao se subsumir à soberania humana: deve ser banido, preso pela polícia florestal, como acontece.

### **3. A impossibilidade da *zoé* como forma de vida: o caso de Alfredo, de Murilo Rubião, e o lobisomem de Décio Pignatari**

O banimento é a única condição que Alfredo, lobisomem descrito por Murilo Rubião, conhece, em um conto publicado em 1965, quarenta anos antes do texto de Rubens Figueiredo. Excluído da *pólis*, ele é trazido à “civilização” quando a personagem principal do conto se imbui de levá-lo à sua casa, encontrando, a partir da decisão, a resistência da mulher: “Inicialmente pretendeu incutir-me uma tola superstição. Ri-me de sua credence: um lobisomem? Era só o que me faltava! Ao verificar que ela não gracejava e se punha impaciente com o meu sarcasmo, quis explicar-lhe que o sobrenatural não existia” (Rubião, 2010: 98).

Repentinamente somos avisados que o estranho lobisomem é irmão da personagem, sendo-lhe, destarte, muito familiar. No entanto, o estranho, o insólito, é demasiadamente complexo em Murilo Rubião, como mostraremos. O

lobisomem é deprimido, cansado, domesticado, e aceita, passivamente, ir preso por uma coleira até a cidade para se hospedar na casa de seu irmão. Metamorfoseia-se, repentinamente, em um porco, e, posteriormente, no verbo “resolver”, o que lhe causa entraves por ter que trabalhar sem interrupção para resolver problemas de outrem. Por fim, volta a sua melancólica condição de lobo, reluzindo uma paisagem letárgica de um cotidiano desgastado, no qual o mais absurdo e insólito é, surpreendentemente, assaz trivial; não há surpresas possíveis diante de uma domesticação contumaz, violenta e totalitária (lembramos, para todos os efeitos, que dominar é submeter ao *domus*, i.e., à casa, domesticar).

A civilização, como dizia Walter Benjamin (2009), destrói o mistério. É neste jogo que a escrita de Rubião, entretanto, alcança seu verdadeiro tom insólito: na instauração da banalidade do absurdo, na qual entrevemos uma espécie de imanência do que seria, por “natureza”, sobrenatural, transcendente. Em Rubião, o estranho é mais um entre os outros, tornando, por fim, o caráter pacato, previsível, sólito do mundo no próprio absurdo de nossa civilização, o ponto mais bárbaro em que chegou a humanidade civilizada. Outrossim, por meio destas estratégias, o texto de Rubião se mostra enquanto tal, como se, sem o menor esforço, percebêssemos a verdade da ficção, a pura veracidade do falso, que nada nos promete.

Todavia, pensamos que a não existência do sobrenatural, ressaltada pela personagem de Rubião à sua mulher, possua sentidos ainda mais conspícuos. Para tanto, faz-se necessário vasculharmos mais detalhadamente o ano de 1947 — situado entre Heidegger com seu humanismo e Lacan e Bataille com suas respectivas soberanias — quando Décio Pignatari redige seu “Lobisomem”, só tornado público três anos depois. Em determinada passagem, diz o poema:

Encontrei uma moça na rua,/ Implorei que me desse sua pele/ E ela disse, chorando de mágoa,/ Que era mãe, tinha seios repletos/ E a filhinha não gosta de nervos;/ Encontrei um mendigo na rua,/ Moribundo de fome e de frio:/ “Dá-me a pele, mendigo inocente,/ Antes que Ela te venha buscar.”/ Respondeu carregado por Ela:/ “Me devolves no Juízo Final?”;/ Encontrei um cachorro na rua:/ “Ó cachorro, me cedes tua pele?”/ E ele, ingênuo, deixando a cadela/ Arrancou a epiderme com sangue/ Toda quente de pêlos malhados/ E se foi para os campos de lua/ Desvestido da

própria nudez/ Implorando a epiderme da lua./ Fui então fantasiado a  
travesti/ Arrojado na escala do mundo/ E não houve lugar para mim./  
Não sou cão, não sou gente — sou Eu./ Iroquês, Iroquês, que fizeste?  
(Pignatari, 2004: 38).

O lobisomem supracitado é, em certo ponto, similar ao Alfredo do conto de Rubião, devido ao semblante de desânimo que adquire ao mendigar pela pele dos outros. O ato de trocar de pele — como Gregório ensina a Simão, no texto de Figueiredo, ou conforme fazem o governante Lícaios e os rituais constituintes da festa da Luperca, já citados — remontaria à des-organização do corpo, isto é, à criação de um “corpo sem órgãos”, abrindo a um “devir-animal”, como dizem Deleuze e Guattari (1997): ao lobisomem, finalmente, enquanto forma de vida possível.

O título do poema — rastro que condiciona todo o texto — informa da ausência presente do lobo, tendo em vista que, segundo a personagem, já não é cão nem homem. “Sou Eu”, diz. Ela é. Não há nome, ainda. Mas pergunta, sem abdicar de certo tom de angústia: “o que fizeste, Iroquês?”. Ora, este índio é quem, ao roubar sua pele, lhe concede — é, não fortuitamente, possuidor de tal poder —, como uma dádiva, trocar de pele e, por conseguinte, não ser homem nem cão, nem lobo, nem humano. Ao início do poema, o Iroquês é a imagem do amor e o amor não deixa de ser uma espécie de dádiva. No entanto, ele parece não ser possível no mundo no qual a personagem se encontra. O poder concedido pelo Iroquês — que é, também, o amor — torna-se trivial: a pele é trocada como uma simples mercadoria. Assim, a personagem, ao invés de potencializar sua metamorfose — tentativa que se mostra igualmente frustrante tanto para Alfredo quanto para Simão — pergunta, para o índio, com desespero, o que ele fez.

A figura do índio no poema de Décio responde o enigma de Rubião: realmente, o sobrenatural não existe, esses lobisomens estão por aí, debaixo de nosso nariz. Sabemos o que se passou com os índios nos EUA e Canadá, assim como o que se passa no Brasil e em toda a América Latina. Sabemos o que se passava pelo mundo, principalmente na Europa, em 1947. Tanto Décio quanto Rubião haviam compreendido o que estava em jogo e, de fato, não sabiam o que fazer. Restava uma mistura de melancolia com desespero. Eles não sabiam

se haveria saída para a *oikonomia* da *zoé* no seio de uma produção ontológica, concedendo à última direito de poder dizer o que é o homem e, por conseguinte, o que não é. Não sabemos, ainda, se há saída para isso.

#### **4. A modo de conclusão e desdobramentos possíveis**

Jorge Luís Borges (1999) diria, por meio do texto “Kafka e seus precursores”, que a novidade não é exatamente o inaudito, mas um novo olhar sobre a tradição, ou seja, sobre o passado. Este artigo partiu das correções da Fabián Ludueña Romandini aos trabalhos de Giorgio Agamben para inferir sobre um problema milenar: o monopólio da definição ontológica e a domesticação do animal humano para fundar a imaginária cisão entre natureza e cultura, ou, em outros termos, *zoopolítica*. Usamos Aristóteles para supor um ponto chave a partir do qual isto seria colocado mais explicitamente na tradição ocidental. Porém, nos interessou percorrer tal caminho por meio da figura do lobisomem. A licanthropia pôde nos demonstrar (como começou a tatear a psicanálise) que esta animalidade do homem abre a cultura a outras formas de habitar o mundo (o que Deleuze e Guattari proporiam com seu “devir-animal”). De tal modo que a ontologia, dissolvida, torna-se múltipla.

Dado que a arte e a literatura possuem importante papel para promover este movimento, resolvemos analisar como a literatura brasileira abordou o lobisomem através de três autores. Em Rubens Figueiredo, a licanthropia (sempre aliada à leitura, no caso da personagem Simão) propõe uma imensa potência de imaginação (e) de formas de vida da personagem; porém, no âmbito da civilização, na qual a definição de homem é administrada, o licantropo acaba como “vida nua”, banida, conforme postulava Agamben. A personagem Alfredo, no conto de Rubião, segue o mesmo destino de Simão, como, de resto, o lobisomem de Pignatari. Porém, vale atentar à figura do índio no poema deste, uma vez que ele, fazendo parte das comunidades indígenas que vivem em simbiose com a natureza, reside neste limiar entre natureza e cultura; é o Iroquês que concede ao civilizado o poder de mudar de pele: esta abertura ontológica, que a psicanálise (com o Homem dos Lobos de Freud e o Roberto de Lacan) começou a perceber e que o “corpo-sem-órgãos” de Deleuze e Guattari (1997) resolve tão bem. Talvez esta seja a falha de Agamben, provavelmente derivada de sua pouca atenção à antropologia (relegada aos anos 70): postular a *vida nua*, a *zoé*,



somente no âmbito do poder soberano e jamais como forma de vida. Sabemos dos trabalhos de Freud (1975) em relação aos ‘selvagens’ — a transformação do tabu em totem — ou mesmo de Pierre Clastres (2003), para quem os indígenas seriam portadores de sociedades sem estado, bem como dos estudos do antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro (2002) e o perspectivismo ameríndio. Tratar-se-ia, todavia, de um trabalho para um outro momento.

Finalmente, salientamos neste trabalho, sobretudo, o reposicionamento dos questionamentos, tal qual elabora Ludueña Romandini colocando a necessidade de pensar a animalidade do homem civilizado, nossa inerente condição de lobisomem (pois somos natureza), assim como tentamos demonstrar que a literatura brasileira pensou de forma bastante correlativa tal problema, com questões consubstanciais. Se nesta a questão da *zoopolítica* também permaneceu irresoluta, uma vez que o civilizado acabou rechaçando os lobisomens, nos contos e no poema, os textos literários promoveram um rico leque de possibilidades de formas que o homem poderia adquirir. Tais formas estão presentes nas lacunas entre lobo e homem, tema deste artigo: no texto de Figueiredo, são as incursões de Simão pela floresta, pelas cavernas e montanhas, nos elos estabelecidos com seu lado selvagem e nas suas leituras; no lobisomem de Pignatari, temos sua conversa com o cão e sua constante troca de pele, ainda que termine malfadada; em Rubião, salientamos a banalidade do insólito, que mostra o quão bárbara se torna uma cultura avessa à multiplicidade como é, em grande medida, a civilização.

Assim, a literatura cumpre uma das suas mais profícuas funções: a de se portar como uma *antropologia especulativa*, segundo a definição de Juan José Saer (1997). Talvez por isso tenha sido possível que uma temática singular, como a da relação entre lobo e homem, com presença na filosofia e na psicanálise, tenha podido ressoar de forma tão rica nos textos aqui convocados.



#### 4. Bibliografia

- AGAMBEN, Giorgio. “Bataille e o Paradoxo da Soberania”. *Outra Travessia*. 5 (2005): 91-94.
- *Homo sacer. O poder soberano e a vida nua. I*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Martins Fonte, 2006.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte — São Paulo: Editora UFMG — Imprensa Oficial, 2009.
- BORGES, Jorge Luis. “Kafka e seus precursores”. *Outras inquições*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 127-130.
- CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o estado*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *A dobra. Leibniz e o barroco*. Campinas: Papirus, 1991.
- DELEUZE, Gilles e Félix GUATTARI. “Um só ou vários lobos”. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1*. São Paulo: Editora 34, 1995. 39-52.
- “Como criar para si um corpo sem órgãos.” *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 2*. São Paulo: Editora 34, 1996. 9-29.
- “Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível”. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3*. São Paulo: Editora 34, 1997. 11-113.
- DERRIDA, Jaques. *Che cos'è la poesia?* Braga: Angelus Novus, 2003.
- *Seminário. La bestia y el soberano. Volumen I: 2001-2002*. Buenos Aires: Manantial, 2010.
- FREUD, Sigmund. *Totem e tabu*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- “História de uma neurose infantil: (“O homem dos lobos”): além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920)”. *Obras completas, volume 14*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 13-160.
- FIGUEIREDO, Rubens. “Alguém dorme nas cavernas”. *O livro dos lobos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 24-61.
- HEIDEGGER, Martin. *Sobre o humanismo*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2009.
- LACAN, Jacques. *O seminário. Livro 1. Os escritos técnicos de Freud. 1953-1954*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Versão brasileira: Betty Milan. 2ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.
- “O estádio do espelho como formador da função do eu”. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 96-103.

- LUDUEÑA ROMANDINI, Fabián. *La comunidad de los espectros. I. Antropotecnia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2010.
- KRISTEVA, Julia. *Pouvoirs de L'horreur. Essai Sur L'abjection*. Paris: Éditions du Seuil, 1980.
- PIGNATARI, Décio. “Lobisomem”. *Pois, é, pois, poesia*. São Paulo: Ateliê, 2004. 34-35.
- RUBIÃO, Murilo. “Alfredo”. *Obra completa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 98-102.
- SAER, Juan José. *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Ariel, 1997.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem — e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

### **Nota curricular**

É doutorando em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), concentrando sua pesquisa na relação entre cultura e natureza na obra de Osman Lins. Possui Mestrado em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a dissertação *O sensível cinemático: des-montagens em eles eram muitos cavalos, de Luiz Ruffato*. Possui graduação em Comunicação Social — Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2007).

### **Contacto**

chicodms@gmail.com

## Sir Richard Francis Burton: o viajante-tradutor arquetípico e o Brasil\*

Eduardo Luis Araújo de Oliveira Batista

ECA | USP — Brasil

### Resumo

Apresentamos neste artigo a figura do viajante-tradutor, um intermediário cultural entre nações que reúne em suas atividades as práticas da literatura de viagem e da tradução literária. Essa figura é exemplificada na trajetória do explorador britânico Sir Richard Francis Burton, que se inscreve na tradição dos viajantes-tradutores que visitaram o Brasil, escreveram relatos sobre o país e traduziram obras literárias brasileiras. Após uma reflexão sobre a personagem do viajante-tradutor e de seu oposto, o guia-intérprete, apresentamos uma breve visão das atividades de Richard Burton como viajante e tradutor nas diversas línguas e culturas que conheceu, para em seguida nos centrarmos em sua experiência no Brasil. Além de destacarmos o pioneirismo de Burton na tradução da literatura brasileira para a língua inglesa, apontamos duas tendências diferentes na produção de imagens sobre o Brasil presentes na obra tradutória de Burton e em sua literatura de viagem sobre o país. Na seleção das obras traduzidas, assim como na apresentação da literatura brasileira encontrada em artigo escrito por Burton, é privilegiada uma imagem voltada para o passado, com forte presença da história colonial e do tema indígena. Já na literatura de viagem analisada, Burton propõe possibilidades de desenvolvimento e de progresso para o país, a partir do aproveitamento dos recursos naturais e da aplicação de sua visão antropológica.

**Palavras chave:** Sir Francis Richard Burton — Literatura de viagem — Mediação cultural — Tradução literária.

### Sir Richard Francis Burton: The Archetypal Traveler-Translator and His Works on Brazil

### Abstract

This article introduces the “traveler-translator”, a cultural intermediary between nations who accumulates in his/her activities the cultural practices of travel literature and literary translation. The role of traveler-translator is exemplified in the trajectory of British explorer Sir Richard Francis Burton, who is inscribed in the tradition of foreigners that visited Brazil, published texts narrating their travels, and translated Brazilian literature to their native languages. After introducing the traveler-translator and his opposite, the guide-interpreter, the article presents a succinct appraisal of Richard Burton’s activities as translator and traveler-writer in varied languages and cultures, to finally concentrate on his works on Brazil. By the comparison of his texts, the article shows how the image presented in travel literature produced by Burton on Brazil is concerned about the future of the country, suggesting plans for Brazilian economic and social development, while his Brazilian translations point to an image of Brazil directed to its past, mythical and primitive, with a strong appeal to the image of the Brazilian indigenous peoples and colonial history.

**Key words:** Cultural Mediation — Literary Translation — Sir Francis Richard Burton — Travel Literature.

---

\* Este artigo foi produzido a partir de pesquisa financiada pela CAPES, realizada durante estágio doutoral na University of London, Queen Mary College, entre março e agosto de 2009.

## 1. Introdução

Neste trabalho, analisamos a estreita relação entre literatura de viagem e tradução literária desenvolvida na obra do explorador britânico Sir Richard Burton e o apresentamos como a figura arquetípica do viajante-tradutor. Essa categoria, a do viajante-tradutor, entre as diversas possibilidades de intermediação cultural que se desenvolveram no decorrer da história das relações do Brasil com o estrangeiro, é colocada em evidência devido ao importante papel que esses agentes exerceram tanto na divulgação da cultura brasileira no exterior quanto na produção de conhecimento sobre o país.

Para tal aproximação entre as atividades da tradução e da literatura de viagem, vistas aqui como formas de representação cultural e potenciais disseminadores de imagens de uma cultura e literatura para além de suas fronteiras nacionais e linguísticas, nos reportamos ao estudo da imagologia, proposto por Álvaro Manuel Machado e Daniel-Henri Pageaux em *Da literatura comparada à teoria da literatura* (1988). Nesta obra, os autores refletem sobre o caráter interdisciplinar da literatura comparada, permitindo seu diálogo com outras áreas, como a teoria da tradução, a antropologia e a semiótica. Esse diálogo se daria principalmente a partir de um dos temas centrais da investigação comparatista, o estudo imagológico, que os autores definem como o “estudo das imagens do estrangeiro num determinado texto, numa literatura ou mesmo numa cultura” (Machado e Pageaux, 1988: 55). Uma abordagem contextual do fenômeno literário, levando em consideração questões de produção, disseminação e recepção das imagens, permite confrontar o estudo das imagens literárias com as imagens culturais produzidas em outras esferas, como a da tradução e da antropologia. Nesse sentido, Machado e Pageaux sugerem uma análise do significado social e cultural (e já não textual) dos elementos presentes na construção da imagem literária, o que nos remete à “reescrita” do teórico da tradução André Lefevere. Em sua teoria, apresentada em *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame* (1992), Lefevere propõe o estudo das traduções no contexto de sua produção e difusão, entendendo-as como importantes disseminadores de imagens de uma cultura e literatura, cultura e literatura que são representadas em outra língua através de uma série de reescritas efetuadas pelo tradutor, pelo editor e pelo mercado. Uma discussão mais profunda dessa aproximação teórica entre as atividades da tradução e da literatura de viagem foi apresentada em

nosso artigo “Poética da representação cultural: uma ponte conceitual entre a literatura de viagem e a tradução” (Batista, 2005).

Partindo dessa visão interdisciplinar, e colocando em relevância os aspectos de representação cultural presentes na literatura de viagem e na tradução literária, a partir de uma abordagem do texto que enfatiza a intertextualidade e o contexto histórico de sua produção e recepção, passamos a abordar a atuação do britânico Sir Richard Burton como um dos grandes viajantes-tradutores do século XIX, e um importante mediador cultural entre o Brasil e os povos falantes da língua inglesa. Como corpus, usaremos o seu livro *Explorations to the Highlands of the Brazil* (1869) e o artigo “Translation”, publicado por Burton na revista *Athenaeum*, em 1872.

Entre a galeria dos viajantes que visitaram o Brasil no século XIX, o século das grandes viagens de estrangeiros no país, um nome se destaca: o do famoso explorador inglês Sir Richard Francis Burton (1821-1890), que passou os anos de 1865 a 1869 atuando como cônsul britânico no Brasil. Quando chegou ao Brasil, Burton já era reconhecido como um grande explorador. Entre suas mais célebres aventuras encontravam-se a expedição em busca das nascentes do rio Nilo, penetrando o interior inexplorado da África, e a peregrinação, disfarçado de muçulmano, à cidade sagrada de Meca, então proibida aos infiéis. Além de famoso por suas expedições, divulgadas nos inúmeros livros de viagem que publicou, Burton também se tornou conhecido por seu trabalho de tradutor. Sua notoriedade nesse campo deveu-se principalmente às traduções de obras do Oriente, como *As mil e uma noites* e o *Kama Sutra*. Sua obra tradutória inclui também uma coleção de traduções de textos eróticos de diversas culturas e períodos históricos. O que é pouco lembrado é que Burton também foi, junto com sua esposa Isabel, responsável pelas primeiras traduções de obras da literatura brasileira para a língua inglesa: *Iracema*, de José de Alencar, e *Manuel de Moraes*, de J.M. Pereira da Silva, publicadas em um único volume de 1886.

No curto período que permaneceu no Brasil, Burton realizou viagens pelo sudeste do país, na costa do estado de São Paulo, pelo interior de Minas Gerais e seguindo o percurso do rio São Francisco, de Pirapora até sua foz no Atlântico, descritas no livro *Explorations of the Highlands of the Brazil*, vindo a lume em 1869. Publicou ainda diversos artigos relatando suas pesquisas e viagens pelo país, relacionadas a antropologia, literatura, geologia e arqueologia.

Essa extensa e notável obra, realizada no contexto da influência comercial e econômica dos ingleses no Brasil durante o século XIX, o inscreve na lista dos grandes viajantes-tradutores que atuaram no país. Burton se sobressai, tanto pelo pioneirismo de seu trabalho tradutório como pela forma estreita com que relacionou as atividades da viagem e da tradução em sua vida e obra. São esses aspectos, portanto, que pretendemos colocar em primeiro plano em nosso estudo.

## **2. O viajante-tradutor arquetípico e sua contrapartida, o guia-intérprete**

Richard Burton conjugou o perfil do viajante ao do tradutor como poucos, tornando-se a figura arquetípica do viajante-tradutor que nos dedicamos a estudar. Burton era conhecido por seu talento com línguas estrangeiras, tendo sido um grande poliglota: alguns de seus biógrafos lhe atribuem o domínio de cerca de vinte e nove línguas (Lovell, 2000: 54). Sua curiosidade pessoal e seu envolvimento com a máquina imperialista britânica, tendo atuado como oficial, explorador e cônsul, levaram-no a percorrer territórios inexplorados e proibidos aos ocidentais. Burton visitou quase todos os continentes, com exceção da Austrália e do Extremo Oriente, muitas vezes produzindo e publicando extensos relatos sobre suas aventuras, que frequentemente eram acompanhados de traduções de obras literárias produzidas nas regiões visitadas. À parte os compromissos oficiais e profissionais de muitas de suas expedições, que o levavam a reportar suas atividades e viagens, Burton demonstrou uma extrema curiosidade pelos povos das regiões que visitou, o que o coloca entre os pioneiros da ciência antropológica na Inglaterra. De fato, Burton esteve entre o grupo fundador da *Anthropological Society of London* em 1863. Seu interesse por determinado povo ou região do planeta não se reduzia a apenas um aspecto, mas procurava cobrir-se de um conhecimento que partia do estudo da língua local para concluir-se nas traduções de obras e nos livros de viagem que escrevia e publicava, verdadeiros compêndios de informações sobre os locais visitados, informações de origem tanto pessoal quanto pesquisadas em vasta bibliografia especializada, demonstrando erudição em diversos campos do saber.

Segundo a biógrafa Mary S. Lovell (2000) — fonte fundamental dos dados relativos à sua atribulada vida —, Burton começou sua carreira como linguista na Universidade de Oxford, em 1840, onde deu os primeiros passos no estudo da língua árabe. Após sair da universidade, Burton alistou-se no exército

da East India Company, companhia inglesa que administrava o comércio entre a Inglaterra e sua então colônia, a Índia. Os anos passados na Índia foram definitivos para a formação de Burton como linguista e viajante: aí realizou as suas primeiras viagens, temas de seus primeiros livros publicados. Tendo desembarcado em Bombai em 1842, retornou a Londres em 1850, para usufruir de um longo período de licença, quando publicou seus primeiros livros de viagem, onde apresenta uma mistura de etnografia com informações históricas, considerações sobre política contemporânea e relatos pessoais: *Sinde or the Unhappy Valley e Goa and the Blue Mountains* (1851). Em 1853, ainda como oficial da *East India Company*, Burton partiu para uma de suas mais famosas aventuras, tendo feito todo o caminho de peregrinação para Medina e Meca através do deserto da península árabe disfarçado de muçulmano e tendo participado das práticas religiosas sem ser notado. Seu relato sobre a aventura, *Personal Narrative of a Pilgrimage to Meccah and Medinah*, foi publicado em 1855. Ao lado de seu interesse pessoal em conhecer Meca e enfrentar o desafio de conseguir passar despercebido em seu disfarce, Burton tinha o compromisso junto à sua companhia de tentar encontrar uma nova rota (atravessando a península árabe pelo deserto) que pudesse ser usada comercialmente, o que não se efetivou. A aventura lhe trouxe fama e Burton em seguida dirigiu seus esforços para a exploração do interior do continente africano, financiada pela *East India Company* e pela *Royal Geographical Society*.

Entre as suas explorações mais famosas na África encontra-se a primeira visita, em 1855, de um ocidental à cidade proibida de Harar, na Somália, contada no livro *First Footsteps in East Africa; or, An Exploration of Harar* (1856). Entre 1857 e 1859 realizou duas expedições em busca das nascentes do rio Nilo, evento que se transformou em uma das maiores polêmicas de sua vida e um dos grandes debates geográficos de então, ao disputar com seu assistente John Speke a tão aguardada descoberta da origem do maior rio africano, então considerado o mais longo do mundo. Essas expedições foram relatadas em *The Lake Regions of Central Africa* (1860). Após a decepção com a busca da nascente do Nilo, Burton partiu para uma viagem aos Estados Unidos em 1860, tendo atravessado o país de leste a oeste para visitar a cidade mórmom de Salt Lake City, viagem descrita no relato *The City of Saints and Across the Rocky Mountains to California* (1861).



Em 1861 foi indicado para seu primeiro posto diplomático, na ilha de Fernando Pó, na costa leste da África, tendo abandonado a carreira no exército da *East India Company*. Permaneceu no posto de Fernando Pó até 1863, período durante o qual realizou viagens pela África Ocidental e publicou novos relatos de suas explorações. Em 1864 foi indicado para o posto de Santos, no litoral sudeste brasileiro, lá permanecendo até 1869 quando foi designado para o posto diplomático de Damasco, capital da Síria. Em 1871 foi afastado devido a intrigas políticas e dois anos mais tarde recebeu o posto de cônsul em Trieste, na Itália, onde veio a falecer em 1890.

A lista de traduções realizadas por Burton segue, de certa forma, o percurso de suas viagens. Mas a diversidade e extensão de seus interesses linguísticos ia além da tradução, atuando como um complemento da sua prática de viajante, conforme enfatiza sua biógrafa Fawn Brodie (1967:333):

Burton's reputation as a linguist and translator remains formidable. In learning twenty-five languages, with dialects that brought the number to forty, his approach was not of a scholar of linguistics but of a traveler intent on communication. Wherever he went, he compiled vocabularies for the benefit of the men who would follow him. He wrote a grammar of the Jataki dialect in India, compiled vocabularies in Harar, Dahomey and Brazil, as well as making transliterations of proverbs in ten different West African tongues.

Entre os viajantes e exploradores ingleses de seu tempo, Burton era reconhecido pela facilidade com que se adaptava aos costumes estrangeiros. Uma das estratégias empregadas por ele para se misturar ao ambiente local em suas viagens e poder captar mais diretamente suas diferentes manifestações era disfarçar-se com as vestimentas dos locais e agir segundo os hábitos do povo.

Outra estratégia empregada por Burton na aquisição de conhecimento da língua e cultura local foi o envolvimento com as mulheres nativas. Na época em que serviu na Índia, era comum que os jovens oficiais ingleses que viviam na colônia, devido à pouca disponibilidade de mulheres de origem europeia, se envolvessem com nativas que lhes ofereciam serviços domésticos e sexuais. Essas mulheres eram chamadas de *bubus*, em oposição às *bibis*, mulheres brancas. A



relação entre os casais era puramente circunstancial: evitavam-se filhos e invariavelmente as mulheres eram abandonadas quando o oficial se transferia de localidade. Burton, que também teve sua bubu, enxergou nessas mulheres mais do que uma amante e doméstica, reconhecendo o importante papel de mediação cultural que elas exerciam entre o oficial inglês e a sociedade local. Burton dá sua opinião sobre o papel das bubus nos trechos autobiográficos que foram incorporados à sua biografia publicada por sua esposa Isabel. Segundo ele, “the system had its advantages and disadvantages. It connected the white stranger with the country and its people, gave him and interest in their manners and customs, and taught him thoroughly well their language” (Burton, 1893: 109).

A figura da bubu, da nativa que estabelece a ligação do estrangeiro com o ambiente local, lembra-nos o papel das mulheres indígenas que se tornaram amantes dos colonizadores europeus na história da colonização das Américas. Essas figuras simbolizam, histórica e literariamente, o encontro cultural do europeu com o povo nativo e a relação de superioridade e dominação que se instalou de um lado sobre o outro. Essas personagens encarnam a outra face da relação desigual que se instalou nos contatos culturais realizados no contexto do colonialismo europeu, e oferecem a imagem da figura complementar e oposta ao viajante-tradutor, o guia-intérprete local.

Mary Louise Pratt aponta em *Imperial Eyes* (1992) como a relação do viajante/estrangeiro com o povo local muitas vezes converte a necessidade do concubinato na caritativa figura da *nurturing native* (termo que poderia ser traduzido como “nativo mantenedor”), aquele que cuida do estrangeiro sofredor por piedade, bondade espontânea ou paixão erótica (e poderíamos acrescentar, por subjugação física e econômica). Segundo Pratt, no contexto da colonização entre os séculos XVI e XIX, o concubinato do colonizador/estrangeiro com uma mulher nativa da região colonizada “[...] was considered essential to the European’s survival, since the women knew how to prepare local food and medicine, and could tend Europeans when they were sick” (Pratt, 1992: 96). A amante nativa tornava-se um elo entre o estrangeiro e a terra estranha, fornecendo-lhe apoio afetivo e material e atuando como uma guia-intérprete para esse novo mundo.

O motivo do amor entre o colonizador/estrangeiro e a nativa, presente nos romances indianistas brasileiros e na literatura de viagem (às vezes descrito

como amor inter-racial), sugere a aliança amorosa como símbolo de uma harmonia cultural entre duas diferentes “raças”/culturas, mas segundo Pratt (1992:97), esta acaba sempre sendo rompida:

Such is the lesson to be learned from the colonial love stories [...]. Whether love turns out to be requited or not, whether the colonized lover is female or male, outcomes seem to be roughly the same: the lovers are separated, the European is reabsorbed by Europe, and the non-European dies in early death.

Alguns nomes podem ser lembrados como parte dessa linhagem de amantes nativas, em que se inscreve a mexicana Doña Marina, ou *la Malinche*, índia bilingue, fluente em maia e asteca, que se tornou amante do espanhol Hernán Cortés durante a conquista da América Central pelos espanhóis no início do século XVI. Além de servir pessoalmente a Cortés, Doña Marina atuou como intérprete e guia para os conquistadores espanhóis, e sua ajuda foi fundamental na destruição do Império Asteca e no extermínio de seu próprio povo. Marina chegou a ter um filho com Cortés (chamado Martin e considerado o primeiro mestiço da América), o que não impediu que ela fosse abandonada e doada como escrava por Cortés a um de seus oficiais, após vários anos juntos e a conquista definitiva do território mexicano (Todorov, 1996: 97). Podemos citar ainda, do livro homônimo traduzido por Burton e esposa, de autoria de José de Alencar, a personagem brasileira *Iracema*, que morre após dar a luz ao filho de sua relação com o português Martins Soares, deixando seu herdeiro, Moacir, símbolo da união entre os dois povos.

As bubus não carregavam a carga dramática imposta à figura de *la Malinche* (que se tornou símbolo de traição na história do México), mas reafirmam a ligação entre sexo e linguagem, entre contato físico, linguístico e cultural, demonstrando a reprodução de uma dinâmica de força e submissão que se estende das nações ao indivíduo, da política à relação pessoal. A bubu servia o homem na cama, na casa, na doença e também no ambiente cultural em que ele passava a viver, o que fez Burton (1893: 135) apelidá-la de “dicionário ambulante”:

The “walking dictionary” is all but indispensable to the Student, and she teaches him not only Hindostani grammar, but the syntaxes of native life. She keeps house for him, never allowing him to save money, or, if possible, to waste it. She keeps the servants in order. She has an infalible recipe to prevent maternity, especially if her tenure of office depends on such pact. She looks after him in sickness, and is one of the best nurses, and, as it is not good for man to live alone, she makes him a manner of home.

Apesar de sua atuação importante nesse processo de contato, essas mediadoras permanecem na sombra da experiência intercultural, que privilegia o nome dos exploradores, viajantes e antropólogos e, eventualmente, dos tradutores, enquanto elas e os guias locais, os intérpretes nativos, todos aqueles que atuam do outro lado, do lado em geral mais fraco, permanecem anônimos e esquecidos.

No contexto das relações colônia-metrópole, o guia-intérprete é a contrapartida da figura do viajante-tradutor. Ambos representam os dois lados da moeda da mediação cultural em uma relação assimétrica de poder no contexto das viagens. Em primeiro lugar, a própria capacidade de deslocamento do viajante-tradutor, que lhe possibilita alcançar distantes territórios, é indicador de sua superioridade material. O guia-intérprete exerce um papel passivo, do que recebe e serve, enquanto o viajante-tradutor tem um papel ativo — ele é o estrangeiro, o que se deslocou e que contrata os serviços do guia, que passa a lhe servir. Apesar da aparente superioridade do viajante-tradutor, o guia-intérprete não só lhe é necessário para realizar sua viagem, mas absolutamente indispensável, pois conduz o viajante-tradutor tanto no espaço linguístico, como cultural e geográfico. É ele quem vai possibilitar que o estrangeiro sobreviva, permitindo-lhe entrar em contato com os nativos para obter informações e efetuar trocas, além de fornecer-lhe sua subsistência num ambiente natural estranho e lhe indicar os caminhos para alcançar seus objetivos. Por trás de todo grande explorador (ou melhor, na frente, pois a “descoberta” efetuada pelo explorador já é conhecida antiga do nativo e este sempre segue na frente como batedor) há sempre um guia-intérprete, assim como por trás de todo etnógrafo há sempre um informante nativo (o que bastaria para questionar a autoria individual da etnografia). O guia-intérprete, porém, carrega, além das bagagens do explora-

dor, um peso extra: muitas vezes é considerado traidor de seu povo, por expor a um estranho os segredos de sua cultura e território, como nos mostra a controversa figura de *la Malinche*.

Burton sempre se valeu dos serviços dos guias locais, tanto em sua famosa peregrinação a Meca quanto em suas incursões pelo interior africano. Isso serviu inclusive de argumento usado por seu ex-companheiro de expedição, John Speke, para atacá-lo, questionando seus feitos em razão de sua dependência dos guias. Em carta a sua mãe, em 1857, Speke afirma: “I now have analogous proof that Burton went to Mecca and Harar not in the common acceptation of that word but got artful natives to take him to those places, and I won’t sweat he did many a trick at their instigation...” (Lovell, 2000: 239). Um dos guias mais importantes a prestar serviços a Burton em suas expedições na África foi Sidi Mubarak Bombay, nascido na fronteira da Tanzânia e de Moçambique em 1820, e convidado a participar da primeira expedição de Burton e Speke em 1857. Depois, Bombay foi também convidado por Speke a ser seu guia na expedição de confirmação da descoberta da nascente do Nilo, realizada em 1860; assim, tornou-se um guia conhecido na região dos lagos e do leste da África, participando posteriormente de expedições com Henry Morton Stanley e Verney Lovett Cameron, e tendo atravessado o continente africano de leste a oeste a pé. Bombay recebeu em 1876 uma medalha de prata da *Royal Geographical Society* pela ajuda prestada a Speke na descoberta da nascente do rio Nilo e hoje merece até uma página na internet dedicada a sua memória, permanecendo uma exceção entre uma multidão de anônimos.

### 3. “Explorando” as terras altas do Brasil

Voltando a tratar de nosso viajante-tradutor arquetípico, podemos atribuir a estadia de Burton no Brasil como cônsul, em parte, ao lobby que sua esposa fez para que fosse transferido de seu primeiro posto, em Fernando Pó (hoje Bioko, ilha na Guiné Equatorial, África), para um local menos remoto. O explorador permaneceu no Brasil entre setembro de 1865 e agosto de 1868, quando um grave ataque de hepatite o fez abandonar o país, retornando à Inglaterra em 1869.

O curto período de Burton no Brasil foi aproveitado para realizar viagens pelo país e se dedicar às suas traduções. Entre as viagens podemos citar a feita através de Minas Gerais em lombo de mula, percorrendo a antiga Estrada Real,

saindo do Rio de Janeiro e visitando as principais cidades coloniais mineiras, até chegar a Diamantina. Nessa mesma viagem, realizada entre 12 de junho e 12 de novembro de 1867 e descrita em *Explorations of the Highlands of the Brazil*, percorreu de jangada o rio das Velhas de Sabará até o encontro com o rio São Francisco e desceu pelo São Francisco até sua foz no Atlântico. Outra viagem documentada foi feita pelo litoral de São Paulo, também de barco, de Bertiooga a Ubatuba, visitando as regiões pelas quais Hans Staden viveu suas desventuras como cativo dos índios tupinambás. A crônica dessa viagem encontra-se publicada na terceira parte do prefácio da tradução em inglês do relato de Hans Staden, realizada por Albert Tootal e organizada por Burton, vinda a lume em 1884 em Londres. Além desses relatos, Burton publicou artigos sobre geografia e antropologia em revistas.

Da análise que fizemos do livro de Burton *Explorations of the Highlands of the Brazil, with a full account of the gold and diamond mines. Also, going down 1500 miles of the great river San Francisco, from Sabará to the Sea*, publicado em 1869 pela editora Tinsley Brothers, em dois volumes, podemos depreender como o explorador aplica sua visão antropológica na descrição do país. A presença do termo “explorações” no título parece servir ao fim de atrair o público acostumado às aventuras do autor em terras desconhecidas. Porém, Burton não realizou nenhuma exploração no Brasil, no sentido estrito do termo, tendo apenas visitado regiões já há muito tempo habitadas. Apesar desse apelo aventureiro, o tom do livro em sua maior parte foge a essas expectativas, aproximando-se mais de um relatório sócio-econômico-geográfico de parte do país.

O livro é dedicado a Lord Stanley, Secretário de Estado para Assuntos Estrangeiros do Império Britânico durante o período de Burton no Brasil, ao qual se dirige como um colega antropologista, capaz de compreender um livro que apresenta “verdades duras” e que advoga opiniões distantes do senso comum. A dedicatória ainda oferece uma chave para a leitura do livro, quando Burton (1893: V) afirma:

If this my latest journey have the happy effect of drawing your attention to the Brazil, a region so rich in Nature's gifts, so abound in still latent capabilities, and so ardent for development; to an Empire bound to us by the ties of commerce, [...] I shall not deem that many time and labour have been expended in vain.

Pode-se vislumbrar o *leitmotiv* da obra: não uma exploração de descoberta de uma área inexplorada do planeta, mas a apresentação de uma região subdesenvolvida, ainda que rica de recursos, e o levantamento de possibilidades de exploração oferecidas ao Império Britânico.

Ao lado dos comentários elogiosos sobre a natureza brasileira, pela sua variedade e exuberância, Burton dissemina ao longo de sua narrativa críticas e sugestões à sociedade que habita tal paisagem. As críticas em geral se dirigem à incapacidade da população local (à qual são dadas sugestões de melhoramentos e investimentos em infraestrutura) para aproveitar o enorme potencial o país. Seu olhar está sempre voltado para o futuro: aponta as potencialidades e propõe maneiras de vencer os empecilhos ao progresso e desenvolvimento, além de relacionar as possibilidades e condições para o estabelecimento de negócios e da imigração inglesa no país. Podemos notar essas ideias no comentário feito na passagem pela comunidade de Traíras, às margens do rio das Velhas, onde Burton depara-se com um cenário de subdesenvolvimento que o deprime e faz sua ode à necessária marcha do progresso:

I felt saddened by this contact with my kind. It was the Present in its baldest, most prosaic form; the bright kaleidoscope of cultivated life here becomes the dullest affair of unvarying shape and changeless colour. There is no poverty, much less want; nor is there competency, much less wealth. There is no purpose; no progress, where progress might so easily be [...]. Existence is, in fact, a sort of Nihil Album, of which the black variety is Death. I prefer real, hearty barbarism to such torpid barbarism (Burton, 1893: 62).

Segundo suas ideias, o subdesenvolvimento da região seria causado pelas raças inferiores que a habitariam, situação agravada pela mestiçagem, que considerava como uma degradação das raças ditas “puras”. A passagem pela cidade de São Romão, no estado da Bahia, traz-lhe uma impressão desagradável pela ausência de brancos puros, reforçando seu ponto de vista racista: “The são romanenses did not affect me pleasantly. I did not see a single white skin amongst them; they were a ‘regular ranch’ of bodes and cabras, cabobclos and negros” (Burton, 1893: 249). Na nota de pé de página, Burton explica que no Brasil o termo

“bode” aplica-se aos mulatos e que “cabra” seria a mistura entre o mulato e o índio. E continua em sua explicação, onde resume suas ideias racistas e eugenistas:

The wild men, I have said, gave the name macaco da terra (“country monkeys”) to the African. Yet travelers have stated that they were fond of such monkey’s meat, and all agree that their women had ‘un gout très-vif pour les nègres’. Some have advised, by way of saving the ‘Red man’, to mix his blood with the black. This is indeed unanthropological. There is no need to preserve a savage and inferior, when its lands are wanted by a higher development; and, in this case, the artificial would be worse than either of the natural races (Burton, 1893: 249).

Além de deixar claro sua opinião racista a respeito tanto do negro quanto do índio, considerados inferiores ao branco, Burton aponta o resultado da mistura das duas “raças” como ainda mais inferior, uma vez que o indivíduo fruto de tal mixagem traria em si o pior de suas duas origens, e prefere sugerir a extinção dos índios, justificada pela necessidade de apropriação de suas terras.

A antropologia proposta e defendida por Burton seguia a linha de pensamento da Sociedade Antropológica de Londres, que teve como seu primeiro fundador e presidente James Hunt. Segundo Ronald Rainger (1978), a sociedade presidida por Hunt, da qual Burton foi um dos fundadores e mais ativos colaboradores, surgiu como uma dissidência da mais antiga *Ethnological Society of London*, fundada em 1843, e veio propor abertamente unir o debate científico à política, apoiando-se em seu ponto de vista antropológico radical para afirmar uma posição política sobre questões que envolviam raça. Segundo a visão de Hunt, defendida em seu ensaio “On the negro’s place in Nature”, de 1863, o negro seria uma “raça” diferente da do homem europeu e incapaz de avanço social ou mental. Hunt apontava a “raça” como causa determinante de características físicas e culturais, e os estudos desenvolvidos pela Sociedade de que participava colocavam ênfase na antropologia física, insistindo na primazia das características físicas, e não linguísticas, na definição e classificação das populações humanas. A Sociedade defendia ainda a ideia de “raças” separadas e desiguais, incapazes de adaptação a diferentes circunstâncias e da mistura racial fértil além da quarta geração.



De acordo com essa perspectiva, Burton se baseava em suas ideias racistas para propor medidas que promoveriam o “desenvolvimento” da humanidade (ou do homem branco europeu). É nesse sentido que chama de “antiantropológica” a proposta de mestiçagem. Para ele antropologia não é uma ciência meramente descritiva, mas propositiva, que deveria atuar na sociedade para levá-la a um maior progresso por meio do melhoramento da raça humana. Ideia que é claramente apresentada na crítica elogiosa ao livro *Explorations* de Burton, que foi publicada na *Anthropological Review*, revista da *Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, associação que encampou, em 1871, as anteriores *Anthropological Society of London* e *Ethnological Society of London*, e que aparentemente manteve as polêmicas racistas projetadas por Hunt e Burton. Segundo o autor da crítica,

We are certain that the true civilization of the tropics will be effected only when a certain proportion of European women are imported, to form the nucleus of a future white population. This pure white population will extirpate the atrocious ‘mixed breed’ that now crawls, like a disgusting reptile, over the face of the Brazil (*Anthropological Review*, 1869: 175).

As ideias antropológicas de Burton definem sua visão sobre o Brasil e seus habitantes (que estariam presos a um atraso congênito que caminhava para a estagnação), cujo desenvolvimento dependeria necessariamente da injeção de material humano europeu, através da emigração, e da extinção das ditas “raças” inferiores, que impediriam seu progresso. Esta percepção explícita a abordagem da antropologia praticada por Burton como uma ciência prescritiva, que propõe modelos de eugenia e adaptação racial a diferentes climas e regiões para levar as sociedades a um suposto desenvolvimento. A partir dessa teoria e da prerrogativa da superioridade racial do europeu sobre os negros, os orientais e os indígenas, assim como sobre o produto da mestiçagem entre quaisquer dessas “raças”, restaria, portanto, aos europeus levar o desenvolvimento às regiões do planeta habitadas pelas “raças” inferiores.



#### 4. Traduzindo a literatura brasileira

Apesar de ter desenvolvido trabalhos linguísticos desde o início de sua atuação na *East India Company*, e de ter publicado sua primeira tradução, de poemas de Camões, no jornal anglo-indiano *The Bombay Times*, em 1847, o trabalho de Burton como tradutor se iniciou efetivamente a partir de sua temporada como cônsul no Brasil. Seu interesse pela literatura brasileira e pela tradução foi além da publicação das pioneiras versões de *Iracema* e *Manuel de Moraes*, em 1886, tendo traduzido também *O Uruguai*, de Basílio da Gama, tradução que só foi publicada em 1982; atuou, ainda, como organizador de uma tradução do relato de Hans Staden ao Brasil, realizada pelo seu pupilo Albert Tootal, e publicou um artigo defendendo a tradução da literatura brasileira, que passamos a analisar.

A pouca receptividade do público leitor em língua inglesa pela literatura brasileira no século XIX e, de forma geral, pela literatura traduzida de outras línguas, foi um dos temas tratados por Burton no artigo publicado em *The Athenaeum*, periódico dedicado às artes e cultura, do qual era sócio e constante colaborador. O artigo, chamado “Translation”, apareceu no número 2313 do periódico londrino, no dia 19 de fevereiro de 1872. Burton inicia o artigo relatando sua saga para publicar a tradução de um relato do viajante português Francisco Almeida de Lacerda, revoltando-se com a resposta dada por um editor, a de que “translations don’t pay”. O citado editor sugeriu-lhe escrever um romance que, mesmo que fosse ruim, ainda seria mais fácil de vender do que uma boa tradução. A partir dessa constatação, Burton desenvolve no artigo um raciocínio segundo o qual, atribuindo o sucesso da literatura francesa ao seu cosmopolitismo, alimentado pelas traduções de obras estrangeiras, reclama de que na Inglaterra o mercado de traduções seria muito pouco desenvolvido, o que prejudicaria a evolução de sua literatura nacional. Como exemplo, sugere o caso da literatura brasileira e se pergunta quantos leitores em língua inglesa terão algum conhecimento dessa literatura, apontando-a como um campo virgem para o empreendedor inglês, mostrando como outros países já teriam avançado nesse campo, ao lembrar os nomes do francês Ferdinand Denis e do alemão Ferdinand Wolf, que não apenas teriam estudado a literatura brasileira como produzido traduções, enquanto na Inglaterra nada ainda havia sido feito.

Para ajudar a solucionar esse problema da ausência de traduções no mercado inglês, Burton propõe a criação de um fundo para financiá-las, o *General Translation Fund*, e como proposta de trabalho oferece uma lista de dezenove obras brasileiras que, segundo ele, mereceriam ser traduzidas e publicadas em inglês. A longa lista revela uma variedade de obras que abrange textos indianistas, históricos, geográficos, e de várias épocas, em poesia e prosa. Burton, continuando seu artigo, sugere que alguns títulos poderiam ser traduzidos livremente ou adaptados. Pergunta-se, ainda, porque tanto interesse os ingleses demonstram pelos peles-vermelhas dos Estados Unidos e pelos aborígenes da Austrália, enquanto desprezam o indígena brasileiro, assim como “other races of tropical South America, whose picturesque savagery, framed in the most glorious of scenery, becomes a manner of poetry, and whose historical relations to the early colonists have affected, and still affect, the social state of the mighty Brazilian Empire” (Burton, 1872: 242). Burton sugere aos jovens ingleses que se empenhem em conhecer essa literatura tão exótica, comparando a tradução e o estudo literário a uma aventura exploratória, ou mesmo a uma invasão, e sempre apelando para o sabor pitoresco e selvagem do país:

I venture to recommend the subject to any young English litterateur who, gifted with the courage to attack the arduous and strongly defended Portuguese tongue, has time before him to fell a few acres of virgin forest. I can promise him many a wondrous picture of tropical beauty and splendour, animated, like ‘At Last’, by the perfume of the tropical breeze, by the strange form of the tapir, the cayman, and the ema, and by glimpses of man wilder than the puma and the ounce (Burton, 1872: 242).

Por meio de uma imagem de exploração e desbravamento, Burton busca incitar a atração dos jovens ingleses por uma literatura ainda considerada virgem (aos interesses britânicos). Burton conclui o seu artigo questionando o fato de o Reino Unido possuir então uma sociedade para a publicação e outra para a tradução de textos orientais, sugerindo que se estenda tal prática a todas as línguas, para vencer as dificuldades que o mercado editorial inglês oferecia aos tradutores que desejavam publicar seu trabalho. Mas seus apelos não foram respondidos e o projeto do fundo para traduções foi abandonado.

Como podemos ver pelos títulos das traduções brasileiras em que Burton se envolveu, quase todos têm o índio como tema. Assim, *O Uruguai* relata a história das missões jesuíticas no sul do Brasil e seu desbaratamento nas guerras movidas pela coroa portuguesa, enquanto *Iracema* apresenta uma narrativa em forma de lenda indígena mostrando o encontro do europeu com o índio brasileiro no início da colonização. Ambas as obras tornaram-se canônicas na historiografia literária brasileira no século XIX. Por outro lado, o relato de Hans Staden, que viveu como prisioneiro dos índios tupinambás no litoral de São Paulo por alguns anos no século XVI, é considerado importante documento etnográfico do Brasil colonial, tendo sido publicado em 1557. Finalmente, baseado na vida do jesuíta Manuel de Moraes, que nasceu em São Paulo no século XVI, o romance histórico de Pereira da Silva, *Manuel de Moraes*, traduzido por Burton, cria uma ficção a partir da biografia do padre, elaborando uma narrativa repleta de peripécias, que passa por diversos momentos importantes da história colonial brasileira.

Foge ao objetivo deste artigo uma análise mais detalhada das traduções brasileiras de Burton, uma vez que nos centramos no objetivo de ressaltar a ligação íntima entre sua prática tradutória e de autor de livros de viagem. Mas importa sublinhar que, segundo nosso ponto de vista, oferecem uma imagem exótica da literatura brasileira ao leitor em língua inglesa, através dos temas das obras selecionadas, com a presença marcante do indianismo e da história colonial, assim como quando, em seu artigo, compara a literatura brasileira a uma selva virgem pronta a ser explorada.

O aspecto de exotização é enfatizado na tradução de *O Uruguai* feita por Burton, que os editores da obra classificaram como um romance de aventuras exóticas (Garcia e Stanton, 1982: 11), característica apontada como fator determinante na decisão de Burton em traduzi-la. Esta obra é citada por Garcia e Stanton (1982: 19) como um dos primeiros poemas brasileiros a usar a paisagem do Novo Mundo como parte integral de sua expressão poética, atribuindo equivocadamente o interesse de Burton pelos povos indígenas e o exotismo, que perpassa várias de suas traduções, a uma atitude política anti-imperialista:

Burton's interest in exotic literature and peoples was an expression of the same impulse that sent him and other British explorers, such as Livingstone, Layard, and Speke, to unknown lands. Unlike most works of the Victorian period, however, Sir Richard's translation of *O Uruguai* shows a very "modern" sympathy toward native culture and a hostility toward imperial efforts to replace or destroy it. His seeking of the exotic and primitive in his and other works can be seen as a way of escaping the horrors of industrialized England (Garcia e Stanton, 1982: 26).

Ora, é certo que o espírito aventureiro de Burton, que o levou a viajar por tantas regiões inexploradas do planeta, também o encaminhou para a exploração literária por meio das traduções, e seu apetite pelo exótico é marcado tanto em seus roteiros de viagem quanto na escolha das obras que traduziu. Mas é uma conclusão apressada atribuir tal apetite a uma postura política de crítica ao imperialismo em defesa dos povos submetidos. Como já mostramos na análise do livro de viagem de Burton, este não apenas ganhou a vida exercendo funções diretamente ligadas aos interesses expansionistas comerciais e políticos dos britânicos (seja como oficial na Índia, explorador no continente africano, ou cônsul no Brasil e na Turquia), como também sempre defendeu publicamente os interesses imperialistas de seu país natal. Quando criticava a política colonial britânica, o que ocorria com frequência, era porque considerava alguns de seus métodos obsoletos e ineficazes e não por se opor aos seus propósitos de dominação.

O interesse de Burton pela figura do indígena brasileiro também não deve ser confundido com uma "moderna simpatia" pelas etnias nativas e primitivas. Apesar de seu contato com a cultura e a língua indígena brasileira, demonstrado nos estudos que empreendeu para escrever a introdução à tradução do relato de Hans Staden, nas traduções de *Iracema* e *O Uruguai* e nos seus trabalhos linguísticos do tupi-guarani, Burton nunca se encontrou durante sua estada no Brasil com índios reais, nem efetuou nenhuma expedição a alguma aldeia indígena, pelo menos que tenha ficado registrado. O indígena brasileiro tinha para Burton o mesmo apelo simbólico que possuía para o império brasileiro e, assim como este, Burton não se interessava pelo índio real que vivia às

margens da sociedade. Seu interesse era estritamente científico, ou acadêmico, e se oferecia uma visão política a respeito do assunto, com certeza não era em favor dos povos indígenas. Por isso sugeriu exterminá-los no Brasil para apropriação de suas terras, como vimos na análise do livro *Explorations*.

## 5. Conclusão

Garcia e Stanton (1982) estão certos ao estabelecer uma conexão entre os esforços exploratórios de Burton e sua prática tradutória, mas enganam-se quanto aos propósitos do explorador e tradutor inglês. Burton não procurava, seja em sua prática política, seja em sua obra tradutória e literária, defender os povos colonizados ou ditos primitivos do domínio imperial, mas sua busca de artefatos e informações “exóticas” obedecia a lógica imperialista. A “descoberta” e o envio para a metrópole britânica de tesouros arqueológicos, artísticos, culturais e naturais produzidos por diferentes povos e encontrados em diversas regiões do globo, fazia parte de sua tarefa, como cônsul, explorador ou militar; esses objetos eram amealhados pelos emissários do império britânico, oficiais, militares, missionários e exploradores. O trabalho de tradução, para Burton, enquadra-se nessa mesma prática, como ele próprio sugere ao propor, em seu artigo “Translation”, enriquecer a literatura em língua inglesa por meio das traduções de outras literaturas, de forma a poder competir com a literatura francesa, que teria se beneficiado exatamente dessa estratégia. A mesma ideia encontra-se no trecho em que convida jovens a se empenharem na tradução da literatura brasileira, comparando a tarefa a um esforço de dominação, que exigiria do estudioso “coragem de atacar a árdua e fortemente defendida língua portuguesa”.

Burton apresenta, em *Explorations*, um programa voltado para o crescimento econômico e para a exploração dos recursos naturais do Brasil, enquanto restringe a cultura e a literatura do país aos limites do exótico e do pitoresco. Essas duas imagens, a de um Brasil pitoresco, exótico e primitivo, apresentado na seleção das obras traduzidas e a de um território repleto de possibilidades de desenvolvimento e de progresso, apresentada em seus relatos de viagem, se completam, apesar da aparente contradição, mostrando duas facetas presentes com frequência nas visões estrangeiras sobre o país.

## Bibliografia

- ANTHROPOLOGICAL REVIEW, THE. "Burton's explorations in the Brazil". *The Anthropological review*. Vol. XXV (1869): 170-177.
- BATISTA, Eduardo Luis Araújo de Oliveira. "Poética da representação cultural: uma ponte conceitual entre a literatura de viagem e a tradução". *Tradução e Comunicação*, v. 14, (2005): 17-36.
- BRODIE, Fawn M. *The Devil Drive. A Life of Sir Richard Burton*. London: Eyre & Spottiswoode, 1967.
- BURTON, Isabel. *The Life of Captain Sir Richard Burton*. London: Chapman and Hall, 1893.
- BURTON, Richard. "Translation". *Athenaeum*, London, No. 2313, 24 Feb. (1872): 241-243.
- BURTON'S EXPLORATIONS IN THE BRAZIL. *The Anthropological Review*, London, Issue XXV, April 01, (1869): 170-177.
- GARCIA, Frederick C. H. e Edward F. STANTON. "Introduction." In GAMA, Basílio da. *O Uruguay*. Trad. Richard Burton (1867). Los Angeles: University of California Press, 1982: 1-40.
- LEFEVERE, André. *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. London: Routledge, 1992.
- LOVELL, Mary S. *A Rage to Live. A Biography of Richard and Isabel Burton*. London: Norton and Co., 2000.
- PAGEAUX, D. H. e A. M. MACHADO. *Da literatura comparada à teoria da literatura*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- PRATT, Marie-Louise. *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. London — New York: Routledge, 1992.
- RAINER, Ronald. "Race, Politics and Science: the Anthropological Society of London in the 1860's". *Victorian Studies*. Vol. 22, No. 1, Out. (1978): 51-70.
- ROYAL GEOGRAPHICAL SOCIETY. *Unlocking the Archives. Sidi Mubarak Bombay*. Acesso em: 12 de janeiro de 2013. Disponível em <[http:// www.unlockthearchives.rgs.org/resources/documents/Sidi%20Mubarak%20Bombay%204.pdf](http://www.unlockthearchives.rgs.org/resources/documents/Sidi%20Mubarak%20Bombay%204.pdf)>.
- TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

### **Nota curricular**

Pós-doutorando em História da Arte na ECA/USP. Doutor em Teoria e História da Literatura pelo IEL/UNICAMP. Mestre em Estudos Literários pela FALÉ/UFGM. Graduado em Tradução da Língua Inglesa pelo ICHS/UFOP. Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Tradução, Literatura de Viagem, História da Arte no Brasil e História da Literatura Brasileira.

### **Contacto**

eduardolaob@yahoo.com.br





## Testemunho em *La disparition*, de Georges Perec\*

Jacques Fux  
UNICAMP — Brasil

### Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir o testemunho dentro da obra de Georges Perec (1936-1982), sobretudo em *La disparition* (1969). Perec perdeu seus pais durante a *Shoah*, porém ainda guardou certos resquícios e lembranças de sua infância, quando vivia junto a eles. Sem falar a mesma língua nem possuir a mesma identidade e cultura de seus pais, o escritor franco-judeu constrói uma narrativa peculiar permeada pelo testemunho, pelo teor testemunhal e pelo que chamaremos de metatestemunho, que se misturam e se entrelaçam aos seus jogos, restrições e suas inventivas ficções literárias.

**Palavras chave:** Testemunho — Georges Perec — *Shoah* — *La Disparition*.

### Testimony in *La disparition*, by Georges Perec

#### Abstract

This article discusses the testimony in Georges Perec's work, especially in his book *La disparition* (1969). Although Perec lost his parents during the *Shoah*, he kept some remnants and memories of his childhood, when he used to live with them. Without speaking the same language or having the same identity and culture of his parents, the French-Jewish writer constructs a special narrative permeated by the testimony, the testimonial content and what we call meta testimony, which combines and enlaces with his games, constraints and his inventive literary fictions.

**Key words:** Testimony — Georges Perec — *Shoah* — *La Disparition*.

---

\* Projeto financiado pela bolsa de pós-doutorado FAPESP.

## 1. Introdução

A obra do escritor franco-judeu Georges Perec é acima de tudo enigmática por apresentar diversas restrições, jogos e mistérios em sua estrutura e linha narrativas. Membro do OuLiPo<sup>1</sup>, fascinado pela matemática e disposto a trabalhar exaustivamente diante de uma estrutura rígida e restritiva a obra de Perec pode ainda ser lida pela via autobiográfica e testemunhal. Como já frisou o pesquisador e professor Márcio Seligmann-Silva (2005), a literatura do século XX aparece marcada por um teor testemunhal, e Perec pode ser descoberto também por esse viés. Ao escrever *W ou a memória da infância* (1975), Perec mistura ficção, memória e autobiografia, dando como resultado um livro que permite estudar e analisar profundamente as implicações da *Shoah*<sup>2</sup> em sua narrativa, pois nele conta as suas memórias de infância encadeadas pelo nazismo e por um país chamado W, que seria uma alusão à estrutura alemã na época. Porém, em outros livros também percebemos como a morte de seus pais durante a 2ª Guerra interferiu em sua visão de mundo, em sua criação e no teor testemunhal de sua obra. Neste artigo propomos uma abordagem da estrutura restritiva de Perec, sobretudo em *La disparition*, como uma forma de ir *além* do testemunho e, ao mesmo tempo, de trabalhar com esse teor testemunhal da literatura, mas estando *entre, atrás, ao lado, junto, durante e além* do testemunho propriamente dito. Por isso cunhamos e justificamos o uso do termo ‘metatestemunho’.

*La disparition* causou e causa certo estranhamento, como explica Pablo M. Ruiz (2012: 827):

The history of the reading of *La Disparition* is worth reviewing. Legend has it that when first published, some of its early reviewers failed to perceive the lipogram. They read it as an intriguing, even irritating novel, in unexplainably awkward language, telling convoluted stories of people doomed by hereditary damnations, with a narrative reminiscent of detective fiction. Other early readers were non-readers to a higher degree: Roland Barthes, for instance, who had been supportive of Perec at the

---

1. Acrônimo que faz referência, em francês, à “Oficina de Literatura Potencial” (*Ouvroir de Littérature Potentielle*), constituída por escritores e matemáticos que trabalham com a escrita literária baseada em diversas restrições, as chamadas *contraintes*.

2. Holocausto, que referiremos em diante pelo termo hebreu para catástrofe, *Shoah*.

beginning of his career, refused to so much as open the book. Barthes' example would prove to be paradigmatic as a response: *La Disparition* is one of those books that many people feel they need not go to the trouble of reading because they know the procedure used to compose it, as if the text could be no more than the evidence of that which they already know. Moreover, they do not think much of the procedure itself, regarded as little more than a trick, however well executed and elaborate. This, however, is to mistake *La Disparition* for one of those conceptual works in which the concept — in this case, the procedure — exhausts the novel.

Portanto, a estrutura e as restrições impostas por Perec são importantes e fundamentais, tanto para entender sua obra, quanto para entender seu testemunho especial.

## 2. Restrição e inovação

A estrutura restritiva está sempre presente na obra de Perec, fato que chama muito a atenção e que merece um estudo ainda mais detalhado. A constante repetição está relacionada a não compreensão, como sugere Paul Valéry (*apud* Seligmann-Silva, 2005: 78): “a nossa memória nos repete o discurso que nós não havíamos compreendido. A repetição responde à incompreensão”. Ao insistir nos jogos, restrições e estruturas matemáticas tais como palíndromos<sup>3</sup>, lipogramas<sup>4</sup>, xadrez, GO<sup>5</sup>, lógica, anagramas<sup>6</sup>, *bicarré latin orthogonal d'ordre 10<sup>7</sup>*, *la polygraphie du cavalier*<sup>8</sup> e *la pseudo-queenine*<sup>9</sup> d'ordre 10 (Fux, 2011), Perec está tentando compreender tanto a literatura, de uma forma geral, quanto a própria

---

3. Um texto de tamanho indeterminado, cujas letras podem ser lidas da direita para esquerda ou ao contrário, como se vê em “AMOR — ROMA”.

4. Um texto que exclui uma ou mais letras do alfabeto.

5. Jogo chinês conhecido por sua complexidade e pelo grande número de combinações possíveis.

6. Transposição de letras de palavras ou de frases, a partir da qual uma nova palavra ou frase é formada.

7. *Bicarré latin orthogonal d'ordre n* é a figura com  $n \times n$  quadrados preenchidos com  $n$  diferentes letras e  $n$  diferentes números, cada quadrado contendo uma letra e um número. Cada letra aparece somente uma vez em cada linha e em cada coluna, assim como cada número.

8. Consiste em mover as peças do xadrez da forma como o “cavalo” se move. Há várias formas de se fazer isso, “varrendo” todo o tabuleiro, e por isso utiliza-se o estudo combinatório.

9. A ação de trocar a ordem de um determinado conjunto de coisas linearmente arranjadas.

*Shoah*. Disfarçados de elementos e estruturas puramente lúdicas, conjecturamos que há algo *por trás e além* do puro teor testemunhal de sua obra.

Ao escrever anos depois da *Shoah* e do desaparecimento de seus pais, Perec constrói e interpreta o passado a partir de seus traumas, de seus conhecimentos e de sua literatura, e o faz de modo restritivo, pois “ao invés de visar uma representação do passado, a literatura do testemunho tem em mira a sua *construção* a partir de um presente” (Seligmann-Silva, 2005: 79). A partir desse presente, Perec enxerga a falta, o buraco e o trauma provocados nele pela *Shoah* e dessa forma constrói seu testemunho literário. Este, conforme aparece na obra *W*, é classificado, em *Crises of memory and the Second World War* por Susan Suleiman (2006) como um testemunho da geração “1,5”, já que não se enquadra em nenhuma classe bem definida. Perec não é filho de um sobrevivente (testemunho secundário) nem tampouco foi uma criança que viveu nos campos de concentração e extermínio (testemunho primário), mas foi diretamente afetado pela *Shoah* e pela sua condição de judeu. Assim, apresenta na sua obra a incompreensão e a dissociação em relação a seus pais, conforme se reflete, por exemplo, nas seguintes passagens tiradas de *Ellis Island* ou do próprio *W*:

J’aurais pu naître, comme des cousins proches ou lointains, à Haïfa, à Baltimore, à Vancouver. J’aurais pu être argentin, australien, anglais ou suédois mais dans l’éventail à peu près illimité de ces possibles, une seule chose m’était précisément interdite: celle de naître dans le pays de mes ancêtres, à Lubartów ou à Varsovie, et d’y grandir dans la continuité d’une tradition, d’une langue, d’une communauté. Quelque part, je suis étranger par rapport à quelque chose de moi-même; quelque part, je suis “différent”, mais non pas différent des autres, différent des “miens”, je ne parle pas la langue que mes parents parlèrent, je ne partage aucun souvenirs qu’ils purent avoir, quelque chose qui était à eux, qui faisait qu’ils étaient eux, leur histoire, leur culture, leur espoir, ne m’a pas été transmis (Perec, 1995: 44).

Je n’ai pas de souvenirs d’enfance. Jusqu’à ma douzième année à peu près, mon histoire tient en quelques lignes: j’ai perdu mon père à quatre ans, ma mère à six. [...] Cette absence d’histoire m’a longtemps rassuré:

sa sécheresse objective, son évidence apparente, son innocence, me protégeaient, mas de quoi me protégeaient-elles, sinon précisément de mon histoire, de mon histoire vécue, de mon histoire réelle, de mon histoire à moi qui, on peut le supposer, l'était ni sèche, ni objective, ni apparemment évident, ni évidemment innocente? (Perec, 1997: 17).

Perec é diferente e estrangeiro. Além de ser diferente de seus próprios pais por não falar a mesma língua e por não ter sido criado dentro da mesma cultura que eles, Perec também, como escritor, produz uma obra distinta e peculiar.

### 3. O testemunho, *W* e iniciação a *La Disparition*

A literatura de Georges Perec é obsessiva, repetitiva e restritiva: ele não quer e não pode esquecer, deve testemunhar sua vida, sua infância e sua criação para se *demeurer*, no sentido dado por Jacques Derrida (1998). O testemunho, a lembrança, a literatura, a invenção e a escrita são a busca do seu eu: “Il faudrait dire je. Il voudrait dire je. Mais, quel ‘je’?” (Perec *apud* Lejeune, 1991: 11). O lembrar é a afirmação da vida e da sua existência: “je ne veux pas oublier. Peut-être est-ce le noyau de tout ce livre: garder intact, répéter chaque année les mêmes souvenirs, évoquer les mêmes visages, les mêmes minuscules événements, rassembler tout dans une mémoire souveraine, démentielle” (Perec *apud* Lejeune, 1991: 159).

Assim como “qualquer fato histórico mais intenso permite — e exige! — o registro testemunhal tanto no sentido jurídico como também no sentido de ‘sobrevivente’” (Seligmann-Silva, 2003:9), assim Perec faz de forma ficcional e estrutural em sua obra, pois, como escreve Lejeune (1991: 158): “il se passe pour *Lieux* la même chose que pour *La disparition*: complémentarité entre le jeu de la contrainte et le travail de deuil. Tension créatrice entre le formel et l’existentiel”.

Já que *Shoah* tentou apagar a memória da História e os *Lager*<sup>10</sup> foram instrumentos da eliminação física e memorial da existência de muitos, Perec luta para lembrar, resgatar seus pais e testemunhar a sua própria história. Fazendo isso de modo inexato, incompleto, falseado e fictício, sua obra discute

10. Campos de concentração, extermínio e trabalho.

essencialmente com a visão de testemunho descrita por Derrida (1998: 28): “le témoignage a toujours partie liée avec la possibilité au mois de la fiction, du parjure et du mensonge. Cette possibilité éliminée, aucun témoignage ne serait plus possible et n’aurait plus en tous cas son sens de témoignage”. Assim a literatura de Perec tem a capacidade de se relacionar com o “mundo fenomênico”, extraliterário, seja através de suas restrições, seja através de suas lembranças de infância e da sua própria reconstrução através da escrita. Há portanto um viés ficcional em sua obra, característica encontrada em toda literatura de testemunho: “Si le témoignage est passion, c’est aussi parce qu’il souffrira toujours et d’avoir indécidablement partie liée avec la fiction, le parjure ou le mensonge et de ne jamais pouvoir ni devoir, faute de cesser de témoigner, devenir une preuve” (Derrida, 1998: 28).

Perec testemunha a *Shoah* e sua impossibilidade de tradução, explicação e entendimento em *La disparition*. Embora seja necessário e imprescindível falar, estudar e tentar entender o incompreensível, há uma impossibilidade estrutural e formal em traduzir esse seu livro lipogramático, colocada por Harry Mathews (*apud* Perec, 1997: 10) nestes termos:

No debe traducirse *La disparition*, no por ningún obstáculo técnico, sino por la unidad indisoluble que determina todos y cada uno de los aspectos del libro (hasta la puntuación en algunos casos). Sólo se podría recrear la novela en una lengua extranjera inventando nuevos personajes, nuevos avatares, otra textura, escribiendo, en definitiva, un libro totalmente distinto. En esto, también puede *La disparition* servir de provocación y de ejemplo.

#### 4. Limites da linguagem no testemunho

Considerando que na narrativa de *La disparition* está completamente ausente a vogal E, as traduções disponíveis de *La disparition* esbarraram em um problema inicial: qual letra retirar?<sup>11</sup> Perec retirou a letra mais frequente em francês, mas

11. Uma tradução em Português está sendo elaborada com o título: *O sumiço*. O tradutor, como argumenta no artigo publicado pela *Revista Traduzires*, resolveu retirar a letra E, que não é a mais frequente no Português (Féres, 2012).

essa letra não é a mesma em todos os idiomas e, além disso, essa vogal está presente quatro vezes em seu próprio nome, de tal modo que desaparecer com ela é desaparecer com si próprio.

Por outro lado, testemunhar é falar em nome de terceiros, daqueles que realmente submergiram, como aponta Primo Levi (1990: 48):

Nós, tocados pela sorte, tentamos narrar com maior ou menor sabedoria não só nosso destino, mas também aqueles dos outros, dos que submergiram: mas tem sido um discurso ‘em nome de terceiros’, a narração de coisas vistas de perto, não experimentadas pessoalmente. A demolição levada a cabo, a obra consumada, ninguém a narrou, assim como ninguém jamais voltou para contar sua morte.

Levi também testemunha a própria dor. A dor de ver a morte de muitos, de viver no meio de *mulçumanos*, de ter sorte pela não extinção, mas tendo que carregar eternamente essa enorme ferida e esse grande trauma. Levi narra a demolição de terceiros, mas também testemunha a era das catástrofes da qual foi personagem.. O testemunho primário de Levi é limitado já que, apesar de ter vivido os horrores terríveis do campos de extermínio e concentração, foi um dos poucos sobreviventes, agraciado pela sorte, como ele próprio argumenta. Perec, por sua vez, não narra em nome de terceiros, já que expõe e escreve os efeitos que a *Shoah* lhe provocou.

A narrativa de Levi e de Perec e de todos os sobreviventes e testemunhos é permeada por lacunas e lembranças, para as quais Catherine Clément (1979: 88) aponta em *W*:

Perec, ne regarde que lui. Mais les absences, les blancs, les irrémédiables trouées d’une histoire enfantine marquée par une disparition, sont pointées du doigt, comme la source d’un travail qui feindra, indéfiniment, de s’occuper de la mémoire. D’une mémoire “tout autour”: des détails, des détails encore, des photographies, des documents, des bouts d’archives, du précis, jusqu’à cette butée infranchissable que la précision même in-dique avec une extrême angoisse. Non, au bout de la mémoire, il n’y a

rien que ce blanc: la guerre, les camps, la disparition d'une mère qui croyait, comme tant d'autres, à la protection illusoire des lois de la République française contre les chasses aux Juifs menées par les nazis, qu'ils soient allemands, ou français, tous, ou presque.

Perec luta constantemente para se lembrar e se desvencilhar das lacunas, mas suas lembranças são vagas e fragmentárias, assim como os testemunhos dos sobreviventes. Como Levi escreve que “a nossa língua não tem palavras para expressar esta ofensa, a aniquilação de um homem” (Levi, 1990: 51), Perec constrói um livro estruturalmente formalizado nessa limitação.

### 5. Testemunho primário e geração “1.5”

Perec brinca e ludibria o leitor com essa sua memória borgiana, traumática e lacaniana ao escrever *Je me souviens* (1978). Neste livro, ele é capaz de lembrar e descrever minuciosamente as coisas mais banais e simples, como em um jogo estritamente gratuito e lúdico, constatando, provando e falseando que sua memória funciona e que não há fragmentos testemunhais nem tampouco traumáticos, segundo Clément (1979: 88):

Non, il n'y a rien que des parcelles, des fragments, des “peut-être”, des “je ne sais pas”, “je ne sais plus”. Mais la feinte, préméditée, assurée, elle, continue. Dans *La disparition*, quelque chose avait disparu. Une simple lettre de l'alphabet, raturée du vocabulaire avec allégresse suspecte. Un livre tout entier sans la lettre “e”: écrire en se privant de la lettre la plus usuelle, c'est recouvrir l'oubli d'un jeu rhétorique significatif. Dans *Je me souviens*, des souvenir inessentiels s'enchaînent les uns aux autres en patchwork, comme si l'on voulait prouver que la mémoire existe, qui pique au vol le n'importe quoi fondamental de la vie quotidienne.

Ao analisar *W*, percebemos que este livro possui tanto um teor testemunhal quanto autobiográfico. Seligmann-Silva (2005: 79) escreve: “o testemunho não deve ser confundido nem com o gênero autobiográfico nem com a historiografia — ele apresenta outra voz, um ‘canto (lamento) paralelo’, que se junta à disciplina histórica nos seu trabalho de colher traços do passado”. Encadeado de



lembranças e de uma reconstituição histórica e fantasiosa do nazismo, Perec descreve uma criança judia órfã durante a guerra (autobiografia), apresenta um lamento pelo desaparecimento de seus pais e sua criação sem eles e, em *W*, colhe os traços de um passado inapreensível. Como sugeriu Susan Suleiman (2008: 81), Perec encontra-se entre

ceux qui étaient trop jeunes pour avoir eu une compréhension adulte de ce qui leur arrivait mais qui étaient en âge d'avoir été là pendant la persécution nazie des Juifs. Il s'agit de ceux que j'ai appelés "la génération 1,5", par opposition à la deuxième génération, née après la guerre. Tous les membres de cette génération ont subi des expériences traumatiques, le plus souvent liées à la séparation de leurs proches.

Escrever, testemunhar, buscar a memória, resgatar as lembranças e inventar são, sem dúvida, atribuições da literatura, essa literatura com teor testemunhal que busca alcançar o "real", perseguido por Perec:

Ecrire, c'est s'empêcher de se souvenir. Perec ajoute à cette première feinte, qui vaut pour tous, sa feinte à lui: une fausse mémoire, plus vraie que la vraie. Une mémoire exorbitante, exorbitée, aux yeux trop grands ouverts sur cette lettre volée qui lui crève les yeux, mais qu'elle ne saisira sous aucun prétexte. Pas question de savoir. Mais, comme Sherlock Holmes, ou Hercule Poirot, il inventera avec luxe inouï une masse de preuves, un amas de mouches attrapées ici et là: voyez, voyez comme je dis vrai! (Clément, 1979: 88).

Perec, assim como um detetive, perscruta a memória e busca a verdade, ambas inacessíveis. Ele recria e reinventa um mundo partindo de sua infância vazia: "un récit qui lui venait donc du vide de son enfance: pendant que mourait sa mère, à Auschwitz, pendant que la guerre passait avec son armée de morts et de violences, il oubliait, il fallait vivre. Est-ce qu'un enfant sait ces choses-là?" (Clément, 1979: 89). Assim, por saber da violência e da morte, é que Perec lembra e esquece, atributos de um testemunho, intermediário nesse caso.

Perec cria um país chamado *W* e escreve na voz de uma criança que narra os fatos, em busca do real, mas sem acesso verossímil, à procura do seu inconsciente e da verdade:

Un enfant sait. Il sait sans savoir. Pour qui a fait l'expérience de la psychanalyse, ce fait se vérifie cent fois. Le travail interminable et décousu de la lente langue qui parle, parle autour d'un réel perdu, débusque tout à coup un fait. On est sûr qu'il est "vrai", qu'il a vraiment eu lieu: aucune preuve n'existe, que ce souvenir déduit qui manquait. On trouve alors, dans le présent, les preuves irréfutables de ce qu'on avançait prudemment, comme imaginaire. Ce n'est pas possible? Si. L'inconscient, lui, est un bon détective. [...] Tel est le seul secret de *W*: un enfant sut raconter ce qu'il ne savait pas. Ce que sa position qui ressemblait à un réel que d'autres pouvaient avoir vu (Clément, 1979: 89).

A citação acima corrobora com a teoria de Suleiman (2002, 2004) do testemunho "1,5" aplicado a Perec. A criança sabe, mas possui um conhecimento sem de fato saber, o que se verifica pela psicanálise. A escrita em *W* é uma narrativa em busca do real perdido, da verdade inalcançável, da lacuna latente. O vestígio de suas lembranças afirma a literatura de Perec:

J'écris: j'écris parce que nous avons vécu ensemble, parce que j'ai été un parmi eux, ombre au milieu de leurs ombres, corps près de leur corps; j'écris parce qu'ils ont laissé en moi leur marque indélébile et que la trace en est l'écriture: leur souvenir est mort à l'écriture; l'écriture est le souvenir de leur mort et l'affirmation de ma vie (Perec, 1975: 63).

Assim é a escrita de Perec em *W*: a busca pelo esclarecimento dessas sombras indeléveis das lembranças. Além disso, nela podemos encontrar todos os elementos testemunhais, de acordo com as características abaixo sugeridas por Seligmann-Silva (2005: 84-86):

- 1) *O evento*: a *Shoah* aparece como o evento central da teoria do testemunho. Desde os anos de 1980 ele vem sendo cada vez mais caracterizado por sua radicalidade e consequência singularidade. Partindo dessa característica desenvolveu-se um dos *topoi* nas pesquisas sobre testemunho, a saber, o da singularidade e não possibilidade de comparação entre a *Shoah* e outras catástrofes, ou seja, afirmou-se a sua radical unicidade. [...] Devido à singularidade/unicidade a *Shoah* estaria “para além” de toda compreensão.
- 2) *A pessoa que testemunha*: ela é muitas vezes pensada na chave da noção freudiana de trauma ou dentro de abordagens lacanianas — quando se enfatiza a noção do real como algo que não pode ser simbolizado. [...] A noção de testemunha primária normalmente é aplicada ao sobrevivente.
- 3) *O testemunho: literalização e fragmentação* são duas características centrais (e apenas à primeira vista incompatíveis) do discurso testemunhal. Ele é ainda marcado por uma tensão entre *oralidade* e *escrita*. Esta noção pode ser pensada também em termos psicanalíticos, se nos recordamos da pessoa traumatizada como alguém que porta uma recordação exata do momento do choque e é dominada por essas imagens que sempre reaparecem diante dela de modo mecânico, involuntário.
- 4) *A cena do testemunho*: ela tende a ser pensada antes de mais nada como a cena do tribunal: o testemunho cumpre um papel de justiça histórica. [...] A segunda cena característica é mais individual e vê o testemunho como um momento de perlaboração do passado traumático.
- 5) *A literatura de testemunho*: a noção de literatura de testemunho é mais empregada no âmbito anglo-saxão também devido ao influxo dos estudos literários latino-americanos. [...] Na Alemanha, autores têm variado a ênfase ao tratar dessa literatura: como parte da *teoria da memória* [...] e da *teoria da representação* no âmbito literário artístico.

Tanto em *W* quanto em *La disparition* podemos perceber que o item 1 é satisfeito, já que há referências diretas e indiretas à *Shoah*. O item 2 é satisfeito, apesar de não ser um testemunho primário nem secundário, pois Perec se enquadra na noção freudiana de trauma e na busca pelo real na escrita restritiva. Ao es-

crever sobre suas lacunas, suas lembranças fragmentárias e construir uma narrativa exaustiva à procura de uma memória, Perec satisfaz o item 3; além disso, a todo o momento, há o retorno involuntário dos momentos de desaparecimento de seus pais. O item 4 é parcialmente satisfeito, já que a busca pela justiça histórica em Perec não é um argumento central de seus escritos: há, sim, uma per-laboração do passado traumático com objetivo de entender e *dar conta* dessa catástrofe. O item 5 é verificado ao recordarmos as constantes investidas memorialísticas e representacionais da obra de Perec.

Resta ainda estudar formalmente *La disparition* para provarmos que é de fato um testemunho distinto e estruturalmente *além*.

## 6. *La disparition* e o ‘metatestemunho’

*La disparition* é um romance com 320 páginas com aproximadamente 78000 palavras em que nunca aparece a letra E. Além disso, referências a qualquer palavra que contenha a letra E são proibidas, tornando o projeto ainda mais difícil. Negar veementemente tal letra é colocá-la como figura central de desejo, interdição e restrição dentro desse romance: “cette présence-absence du *e* fait tourner en un rouet perpétuel le désir et l’interdit, la contrainte et la jouissance” (Burgelin, 1988: 84).

O livro começa da seguinte forma: “Où l’on saura plus tard qu’ici s’inaugurait la Dammantion” (Perec, 2005: 11). Essa epígrafe nos dá uma ideia do que acontecerá durante a narrativa: o não entendimento diante das diversas e absurdas mortes, a danação total e banal, a ruína e o suplício do ser e da linguagem e a impossibilidade de expressar o que de fato acontece.

A inovação proposta pelo testemunho em *La disparition* é descrita por Ruiz (2012: 837):

But what is now revealed is the procedure by which Perec included that meaning in the novel. Perec, as it turns out, simultaneously tells and does not tell his own traumatic experience. That is, he tells it, but through someone else. Even more poignantly, through someone else’s silence. But technically this is something else: the advent of a procedure with no precedents in the history of literature.

Há muitas entradas possíveis em *La disparition* e só considerar esse livro como um grande lipograma é limitar o poder da *contrainte*. Assim escreve Marc Parayre (2007: 140): “De fait, réduire *La disparition* à son seul aspect de lipogramme c’est limiter la portée de l’ouvrage à un simple exercice, à un jeu de lettre”. Por isso podemos pensar também este livro como um *além*-testemunho com diversas restrições (característica encontrada em toda obra de Perec), o que chamaremos de ‘metatestemunho’.

O discurso de Perec em *La disparition* está *além* de um simples testemunho. Há, inicialmente, uma restrição imposta que remete à marca indelével da *Shoah*. Misturando ficção, criação, História e metáfora, esse livro está também *no meio e entre* as possibilidades testemunhais da literatura. Permeado de referências e conotações ao desaparecimento dos judeus e de seus pais, o livro lipogramático está *de acordo* e em *comunidade* com a literatura de teor testemunhal, porém com certa *mudança de condição e de lugar*. Assim, diante das diferenças estruturais e contextuais desse livro acreditamos tratar-se de um ‘metatestemunho’ (Fux e Santos, 2012).

A leitura desta obra a partir do lipograma, apesar de não ser a única, como salientado acima, é fundamental. A estrutura e narrativa do livro giram em torno do desaparecimento da letra E havendo, dessa forma, uma autorrepresentação e uma reflexividade relativas à própria questão lipogramática, a respeito das quais escreve Bernard Magné (1986: 84): “Un Roman comme *La disparition* ne cesse d’accumuler, du début à la fin, les représentations connotant le lipogramme en E, au point que le livre, en sa totalité, est métatextuel”.

O termo metatextual, empregado por Magné ao se referir ao romance de Perec, está relacionado ao conjunto de ferramentas utilizadas pelo autor para se trabalhar com o texto, tanto na forma conotativa quanto denotativa, com o intuito de atingir seus objetivos literários: “l’ensemble des dispositifs par lesquels un texte désigne, soit par dénotation, soit par connotation, les mécanismes qui le produisent” (Magné, 1982: 71). Estendendo este termo para o testemunho e sua própria capacidade de falar de si, temos, portanto, o ‘metatestemunho’.

Analisando as referências à *Shoah* e a esse testemunho especial presentes em *La disparition*, convém sublinhar que somente três personagens permanecem vivos até o último capítulo: Arthur Wilburg Savorgnan, Squaw e Swann, cujas iniciais (A, S, W) fazem possível referência a Auschwitz. Não há, entre-

tanto, um extermínio sistemático dentro do livro, mas o desaparecimento de certas pessoas de uma mesma raça que são marcadas com um símbolo distintivo, fato verificado também durante a *Shoah*. Assim escreve Burgelin (1988: 105):

*La disparition* n'est pas une mise en parabole — cette parabole fût-elle canularesque — du génocide des juifs. Mais la fiction qu'invente Perec disjoint, déplace, réélabore des éléments venus de cette histoire-là. Vouloir éliminer un peuple de la surface de la terre part d'un projet aussi insensé que de vouloir éliminer une lettre de l'alphabet. L'histoire du génocide este prise ici à revers. Devant la folie nazie (et son déploiement de principes d'élimination), Perec a eu comme un rire au-delà du rire. Seule, une sorte de *vis comica*, de comique qui aille jusqu'au bout de sa violence, pouvait donner toute sa mesure à ce qu'il y avait d'insensé, d'absurde au milieu même du terrifiant.

Violência desregrada e projeto insensato de eliminação estão presentes na *Shoah* e em *La disparition*. Nos primeiros capítulos do livro aparece um personagem, Anton Voyl, que questiona, sem muito entender, o que de fato está acontecendo: “tout avait l'air si banal, si normal, si commun”, mas algo de terrível, *damnation*, acontecia: “on pillait, on violait, on mutilait. Mais il y avait pis: on avilissait, on trahissait, on dissimulait. Nul n'avait plus jamais un air confiant vis-à-vis d'autrui: chacun haïssait son prochain” (Perec, 2005: 14).

Assim como escreve Seligmann-Silva (2005: 75) sobre a literatura de Kafka que “o espetáculo da catástrofe a que se resume a vida (moderna) é apresentado como se fosse um evento banal. Também a temporalidade da narrativa é estancada: a literatura de Kafka reduz o mundo a imagens sem um necessário nexos com elas. Sua obra apresenta o ‘trauma’ do indivíduo alienado moderno que porta em si a marca do choque”, assim percebemos que o mesmo acontece nos personagens e desaparecimentos de *La disparition* e na *Shoah*.

A falsa normalidade e banalidade são questões recorrentes no livro:

Tout a l'air normal, tout aura l'air normal, mais dans un jour, dans huit jours, dans un mois, dans un an, tout pourrira: il y aura un trou qui s'agrandira, pas à pas, oubli colossal, puits sans fond, invasion du blanc. Un à un, nous nous tairons à jamais. [...] Tout avait l'air normal, mais tout s'affirmait faux. Tout avait l'air normal, d'abord, puis surgissait l'inhumain, l'affolant" (Perec, 1969: 32-38).

A perda é a questão central dessa narrativa. Quais suas implicações? Qual o sentido de se subtrair uma letra assim como subtrair um ser humano? Essa letra é a letra do *père*, da *mère*, do *frère* (que ele não teve) e dele próprio, Georges Perec. Assim como seu personagem Voyl, Perec sofre a perda, a falta, o desaparecimento e a total falta de lógica em virtude da *Shoah*:

Ici Anton Voyl meurt à petit feu d'être l'effet d'un trou dans la langue, le produit d'un blanc et d'un tabou. Que la lettre qui signe l'origine manque, c'est le corps qui subit mille tourments. Voyl souffre également de ce que sa mémoire n'ait plus accès à ce qui viendrait signifier son origine. Qu'il y ait trouée dans la langue ou dans la mémoire, le résultat est le même: une souffrance innommable et incurable. Pour dire cette perte, la métaphore de la lettre disparue, de la pièce du puzzle verbal manquante a un pouvoir implosif extraordinaire parce qu'elle est au centre même de ce qui organise toute la structure langagière, psychique, familiale, sociale. Anton Voyl est malade de ne pas ou ne plus savoir quelque chose qu'il sait. Le refoulé fait retour sous la forme d'une vision qu'il arrive jamais à accrocher, qui reste "avision" (Burgelin, 1988: 97-98).

Perec, quando criança, já tinha consciência de que alguma coisa de terrível se passava. Esse sofrimento inominável e incurável marcou sua literatura. Os mil tormentos e o horror da *Shoah* marcaram o fim da História nos seus moldes clássicos e é isso que Perec pode estar querendo falar ao subtrair uma letra. Assim escreve Seligmann-Silva (2005: 79):

O que na verdade ocorre é o fim da história nos moldes tradicionais, compreendida como uma narrativa que visa a recuperação e a representação de um passado coletivo, nacional, etc. Também entra em colapso na nossa era das catástrofes e de genocídios a própria noção de evolução linear da história. A literatura de testemunho apresenta um modo totalmente diverso de se relacionar com o passado. A sua tese central afirma a necessidade de se partir de um determinado presente para a elaboração do testemunho. A concepção linear do tempo é substituída por uma concepção topográfica: a memória é concebida como um local de construção de uma cartografia, sendo que nesse modelo diversos pontos no mapa mnemônico entrecruzaram-se, como em um campo arqueológico ou em um hipertexto. [...] Ao invés de visar uma representação do passado, a literatura de testemunho tem em mira a sua construção a partir do presente.

Perec, ao testemunhar, testemunha a sua lembrança de um passado marcado pela ferida aberta e pelo presente faltante, incoerente, inconsistente, que produz uma narrativa quase que fantástica na medida em que subtrai o suporte mais frequente da língua. Perec representa um passado e recupera essa História coletiva de catástrofes, mas à sua peculiar maneira:

Par la médiation du jeu verbal, Perec met en scène et en mots une histoire qui est métaphore déplacée de l'Histoire subie. Convertir l'angoisse en rire, passer du rôle de victime à celui d'organisateur hilare de tueries toutes ludiques: Perec retrouve les plus archaïques et décisives fonctions du jeu (maîtrise de l'immaîtrisable, passage du passif à l'actif, réparation et revanche) (Burgelin, 1988: 105).

O desaparecimento da letra mais frequente produz um estranhamento da língua que pode ser interpretado como uma referência ao *Unheimlich* de Freud. O texto, assim como a narrativa de Perec, tornam-se estranhos, difíceis de conceber, de traduzir e de dizer, assim como o próprio testemunho. A estrutura proposta nesse livro já é por si só estranha, misteriosa, sinistra, excepcional e incomum, acepções do próprio *Unheimlich* freudiano.



Além disso, recorrendo à noção de tragédia como a encontrada no século XVIII, percebemos que o discurso com teor testemunhal não resgata a beleza estética. Hegel formulou que “a primeira lei da arte trágica era a apresentação da natureza que sofre. A segunda é a apresentação da resistência moral contra o sofrer” (*apud* Seligmann-Silva, 2005: 99), mas no testemunho, assim como em um discurso faltante, não há prazer nem, muito menos, resistência moral. Daí a criação do *muçulmano* nos *Lager*, representando seres que perderam a sua humanidade, sua língua e foram privados da própria vontade de viver. Há aqui uma total dilaceração da língua e do indivíduo e, embora Nietzsche (1983: 28) postule que “o sofrimento é uma forma de grande delícia”, isto não condiz com o testemunho dos sobreviventes da *Shoah* e, sobretudo, não pode ser encontrado neste romance de Perec, árduo e duro, tanto na composição quanto na leitura.

A *Shoah*, que é o termo mais correto para se designar o que aconteceu durante a 2ª Guerra e que pode ser interpretada como aniquilamento, destruição e catástrofe sem entendimento, é inominável. Não há explicação, há somente uma aceitação diante do incompreensível e isso é muito bem explicado em *La disparition* no momento em que Perec faz uso da palavra *damnation*, possivelmente traduzida por danação, decadência moral, ruína. Assim escreve Perec sobre o incompreensível diante da Morte:

Nous avons connu, nous connaîtrons la Mort, sans jamais pouvoir fuir, sans jamais savoir pourquoi nous mourrons, car, issus d'un Tabou dont nous nommons l'Autour sans jamais l'approfondir jusqu'au bout (souhait vain, puisqu'aussitôt dit, aussitôt transcrit, il abolirait l'ambigu pouvoir du discours où nous survivons), nous tairons toujours la Loi qui nos agit, nous laissant croupir, nous laissant mourir dans l'Indivulgateion qui nourrit sa propagation... (Perec, 1969: 216).

A letra faltante também faz referência ao próprio Perec, indivíduo que não desapareceu na *Shoah* e por isso foi capaz de compor um metatestemunho. Ele, sim, tem a (in)capacidade e a lucidez (e obscuridade) de escrever sobre o que se passou, porém sem entender o trauma da extinção de seus pais e sem compreender a estrutura política que desencadeou o nazismo. Além disso, o escritor está limitado pela língua, pela História, pela ficção e pela falsa memória ao

metatestemunhar através desse seu livro restritivo, no qual encontramos, também, sua fecundidade e inventividade criativa. O teor testemunhal em Perec aparece pela sua capacidade literária e restritiva: “Aussi *La disparition* devient-elle peu à peu un hymne à la fécondité narrative, à la fertilité textuelle. Perec ne cesse de rire de se voir si beau, si inventif dans ce miroir des mots” (Burgelin, 1989: 109). Dessa forma ficamos atentos, também, para a inscrição na própria linguagem da fecunda narrativa de *La disparition*, relacionando-a à teoria do testemunho:

A literatura do século XX foi abalada pela história, assim como Benjamin afirmou que a reprodutibilidade técnica gerou um “abalo violento” da tradição. A reprodutibilidade representou o fim da tradição e da sua passagem pelas gerações. O fim também da unicidade da obra, com sua materialidade através da qual ela dava um testemunho do seu presente. Ora, mas a literatura não transmite seus testemunhos apenas na materialidade do seu suporte. **Na qualidade de produto do intelecto, seu testemunho está inscrito na própria linguagem**, no uso que faz dela, no modo como através de uma intrincada tecedura ela amara o “real”, a imaginação, os conceitos e o simbólico. Podemos, portanto, falar de um teor testemunhal da obra literária que permanece mesmo em plena era da reprodutibilidade técnica e, depois dela, na era da síntese de imagens. [...] a literatura do século XX foi em grande parte uma literatura marcada pelo seu presente traumático. Cabe a nós aprendermos a ler esse teor testemunhal: assim como aprendemos que os sobreviventes necessitam de um interlocutor para seus testemunhos. A literatura de uma era das catástrofes desenvolveu também a nossa sensibilidade para reler e reescrever sua história, do ponto de vista do testemunho (Seligmann-Silva, 2005: 76-77; grifo meu).

Perec trabalha os conceitos encontrados na teoria de testemunho de uma maneira diferente e única e, também por isso, o metatestemunho. Usa recursos ficcionais, metatextuais, da geração “1,5” e discute a própria literatura e sua fidelidade e perjúrio, sua verdade e falsidade, seu direito e sua indignidade, como escreve Derrida (1998: 31):

Pour rester témoignage, il doit donc se laisser hanter. Il doit se laisser parasiter par cela même qu'il exclut de son for intérieur, la possibilité, au moins, de la littérature. C'est sur cette limite indécidable que nous allons essayer de demeurer. Cette limite est une chance et une menace, la ressource à la fois du témoignage et de la fiction littéraire, du droit et du non-droit, de la vérité et de la non-vérité, de la véracité et du mensonge, de la fidélité et du parjure.

Antes de finalizar este artigo, uma advertência se torna necessária: este texto não tem como objetivo classificar a obra de Georges Perec. Biográfica, testemunhal, ficcional, restritiva ou metatestemunhal, nunca conseguiremos encontrar uma classificação que preencha toda a rica contribuição de Perec. O próprio autor já nos alertou sobre o perigo e a inutilidade de se classificar: “Malheureusement ça ne marche pas, ça n’a même jamais commencé à marcher, ça ne marchera jamais. N’empêche que l’on continuera encore longtemps à catégoriser tel ou tel animal selon qu’il a un nombre impair de doigts ou des cornes creuses” (Perec, 1985: 155). O que tentamos aqui foi somente estudar e desvendar um dos muitos enigmas do testemunho de Georges Perec.

## Bibliografia

- BURGELIN, Claude. *Georges Perec*. Paris: Seuil, 1988.
- CLÉMENT, Catherine. “Auschwitz, ou la disparition”. *L'ARC* 76 — *Georges Perec*. Paris: Librairie Duponchelle, 1979. 87-90.
- DERRIDA, Jacques. *Demeure: Maurice Blanchot*. Paris: Galilée, 1998.
- FÉRES, José Roberto Andrade. “Traduire *La disparition* de Georges Perec vers le portugais: introduction aux choix theoriques et methodologiques qui fondent *O sumiço*”. *Traduzires*. Vol. 1, N. 2 (dez. 2012): 48-61.
- FUX, Jacques. *Literatura e Matemática: Jorge Luis Borges, Georges Perec e o OULIPO*. Belo Horizonte: Tradição Planalto, 2011.
- FUX, Jacques e Darlan SANTOS. “Linguagem, Metatestemunho e *Shoah* em Georges Perec”. *Revista Anpoll*. Vol. 1, N. 33 (2012): 191-207.
- LEVI, Primo. *Os afogados e os sobreviventes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- LEJEUNE, Philippe. *La Mémoire et l'Oblique*. Paris: Éditions P.O.L, 1991.
- “Le puzzle mode d’emploi. Petite propédeutique à une lecture métatextuelle de *La vie mode d’emploi* de Georges Perec”. *Texte*. 1 (1982): 71-96.
- “Métatextuel et lisibilité”. *Protée*. XIV.1-2 (1986): 77-88.
- NIESTZSCHE, Friedrich. “O nascimento da tragédia no espírito da música”. *Os Pensadores*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril, 1983. 5-28.
- PARAYRE, Marc. “Formes de l’énigme dans *La Disparition* de Perec”. *Écrire l’énigme*. Org. Christelle Regianni e Bernard Magné. Paris: PUPS, 2007. 139-151.
- PEREC, Georges. *W ou la souvenir d’enfance*. Paris: Gallimard, 1975.
- *Penser/Classer*. Paris: Hachette, 1985.
- *Ellis Island*. Paris: P.O.L, 1995.
- *El secuestro*. Trad. Marisol Arbués, Mercè Burrel, Marc Parayre, Hermes Salceda e Regina Vega. Barcelona: Anagrama, 1997.
- *La disparition*. Paris: Gallimard, 2005.
- RUIZ, Pablo M. “Perec, Borges and a silent solution for *La Disparition*”. *MLN*. Vol. 127, N. 4 (Set. 2012): 826-845.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. *História Memória Literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

- *O local da diferença; ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução*. São Paulo: Editora 34, 2005.
- SULEIMAN, Susan Rubin. “The 1,5 Generation: Thinking about Child Survivors and the Holocaust”. *American Imago*, vol.59, nº3 (2002): 277-295.
- “The 1,5 Génération. Georges Perec’s *W or the Memory of Childhood*”. *Teaching the Representation of the Holocaust*. Ed. M. HIRSCH e I. KACANDES. New York: Modern Language Association, 2004. 372-385.
- *Crises of memory and the Second World War*. Cambridge: Harvard University Press, 2006.
- “Expérimentation littéraire et traumatisme d’enfance: Perec et Federman”. *Témoignages de l’après-Auschwitz dans la littérature juive-française d’aujourd’hui*. Org. Annelise Schulte Nordholt. New York: Rodopi, 2008. 81-99.

### **Nota curricular**

*Visiting Scholar* na *Harvard University*. Pós-doutorando em Teoria Literária — Unicamp, com bolsa FAPESP de pesquisa. Doutor em Literatura Comparada — UFMG e *Docteur en Langue, Littérature et Civilisations Française* — Lille 3.

### **Contacto**

jacfux@gmail.com



## **O *Compleat Account of the Portuguese Language* e a primeira *Grammatica Anglo-Lusitanica* (Londres, 1701): a discussão da autoria de 1859 até 1970**

Rolf Kemmler

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro — Portugal

### **Resumo**

O primeiro dicionário de português para falantes anglófonos foi publicado sob o título *A Compleat Account of the Portuguese Language* (Londres, 1701), junto com o anexo intitulado *Grammatica Anglo-Lusitanica*, que então era bibliograficamente dependente, mas logo a seguir teve duas edições independentes. Dado que todo o compêndio metalinguístico foi publicado semianonimamente por um autor que se identifica como A. J., a verdadeira autoria tem sido questionada desde meados do século XIX. No presente artigo, apresentamos e discutimos as propostas históricas oferecidas por bibliógrafos e investigadores até 1970.

Palavras chave: Historiografia Linguística — Português — Inglês — Século XVIII.

### **The *Compleat Account of the Portuguese Language* and the first *Grammatica Anglo-Lusitanica* (London, 1701): the authorship discussion from 1859 up to 1970**

### **Abstract**

The first Portuguese dictionary for English speakers was published under the title *A Compleat Account of the Portuguese Language* (London, 1701), together with the bibliographically dependant *Grammatica Anglo-Lusitanica*, which shortly after had two separate editions. As the whole metalinguistic compendium was published semi-anonymously by an author identified as A. J., the real authorship has been questioned since the mid 19<sup>th</sup> century. In the present paper, we present and discuss the historical proposals, offered by bibliographers and scholars up to 1970.

Key words: Linguistic Historiography — Portuguese — English — 18<sup>th</sup> century.

Receção: 27-06-2012 | Admissão: 01-04-2013 | Publicação: 30-11-2013

KEMMLER, Rolf: “O *Compleat Account of the Portuguese Language* e a primeira *Grammatica Anglo-Lusitanica* (Londres, 1701): a discussão da autoria de 1859 até 1970”. *Agália. Revista de Estudos na Cultura*. 105 (2012): 213-231.

## 1. Introdução

Atribuído a um autor semianónimo, cujo nome é abreviado como A. J., o conjunto dicionarístico-gramatical intitulado *A Compleat Account of the Portuguese Language* foi publicado pela primeira vez em Londres em 1702, sendo datado de 1701. Às primeiras duas partes, que constituem o primeiro dicionário de inglês-português e português-inglês, seguem-se a primeira edição da *Grammatica Anglo-Lusitanica* bilingue, como anexo gramatical bibliograficamente dependente, e o apêndice contendo um guia epistolar bilingue.

Apesar de constituir uma obra de grande importância na história da linguística anglo-portuguesa, não deixa de ser surpreendente que até agora não tenha sido objeto de estudos historiográfico-linguísticos de maior envergadura<sup>1</sup>.

Face à importância do *Compleat Account* e da *Grammatica Anglo-Lusitanica* para a historiografia linguística anglo-portuguesa, a questão da autoria das obras metalinguísticas atribuídas a A. J. é, com efeito, um assunto que desde meados do século XIX tem sido bastante discutido por bibliógrafos e por investigadores portugueses pertencentes à área dos estudos ingleses. É com base nas manifestações das opiniões e nos argumentos dos autores envolvidos nesta discussão que pretendemos, a seguir, oferecer uma panorâmica tão exaustiva quanto possível das propostas históricas para, enfim, chegar a conclusões fundamentadas que permitam rejeitar ou confirmar as propostas que parecem ter mais aceitabilidade.

---

1. Foi no âmbito do 13. *Internationaler Kongress zur Erforschung des 18. Jahrhunderts* em Graz (25-29 de julho de 2011) que apresentámos uma comunicação oral intitulada “Towards the teaching of vernacular grammar: Portuguese and English in the 18th centuries’ ‘Anglo-Lusitanian’ grammars”. Dado que o trabalho ficou inédito na forma primitiva, optámos por completar os capítulos originais, publicando-os de forma separada como artigos originais dedicados a 1.º questões bibliográficas, 2.º questões de autoria e 3.º questões relacionadas com as fontes metalinguísticas. Assim, já foram publicados o estudo exaustivo dos aspetos bibliográficos relacionados com as edições das obras em questão (Kemmler, 2012) e o artigo que estuda a identificação da gramática latino-portuguesa de Bento Pereira, de 1672, como fonte da *Grammatica Anglo-Lusitanica* (Kemmler, 2013). Para além dos nossos estudos mais recentes, os únicos trabalhos modernos que se dedicam ao *Compleat Account* são do investigador portuense Manuel Gomes da Torre, que publicou desde 1985 até 1998 vários estudos em que se pronuncia sobre a possível autoria deste conjunto de obras metalinguísticas.



## 2. A questão autoral nos repertórios bibliográficos oitocentistas

Pelo que parece, a referência mais antiga ao *Compleat Account*, aliás sem qualquer alusão à *Grammatica Anglo-Lusitanica*, encontra-se no segundo volume do *Diccionario Bibliographico Portuguez* de Inocêncio Francisco da Silva (1859, II: 138):

76) *DICCIONARIO PORTUGUEZ-INGLEZ, E INGLEZ-PORTUGUEZ*. Anteriormente ao de Antonio Vieira, que fica descripto no n.º A 1623, tinha apparecido anonymo o seguinte: — *A Compleat Account of the Portuguese Language. Being a copious Dictionary of English with Portuguese, and Portuguese with English, etc. By A. J.* London, Printed by R. Janeway 1701. fol de VI-300 pag.

São raros os exemplares que hoje se encontram d'este *Diccionario*. Vi um em poder do sr. Barbosa Marreca, e sei da existencia d'outro na Bibl. publica de Évora.

Perante a raridade bibliográfica que o livro constituía já na época de Inocêncio Silva (1810-1876), o bibliógrafo lisboeta faz questão de referir explicitamente o exemplar pessoal do bibliófilo João José Barbosa Marreca, conservador que foi da Biblioteca Nacional de Lisboa, bem como o exemplar da Biblioteca Pública de Évora.

É, contudo, a propósito das edições da *Grammatica Anglo-Lusitanica & Lusitano-Anglica* de Jacob de Castro (dentro da entrada dedicada a este médico estrangeirado, Jacob de Castro Sarmento), que Inocêncio acaba por causar alguma confusão, que julgamos pode dever-se ao facto de as obras em questão terem sido publicadas na Inglaterra, sendo raras em Portugal:

A primeira edição d'esta obra foi naturalmente a que se fez em Londres, no anno de 1700, sob o titulo:

5216) *New grammar english and portuguese and portuguese and english*. In 8.º — Esta obra vem mencionada nos catalogos da livraria Bertrand & C.<sup>a</sup>, com o preço de 200 réis. Uma das subseqüentes edições tambem se acha nos ditos catalogos, com a data de 1777 e o preço de 240 réis.

A proposito de grammaticas inglezas-portuguezas, e vice-versa, occorre dar aqui noticia da seguinte, de que o auctor d'este *Dicc.* tinha desde muito tempo um exemplar, e que de certo não será muito vulgar:

*Grammatica anglo-lusitanica: or a Short and compendious system of an english and portuguese grammar. Containing: all the most useful and necessary rules of the syntax, and construction of the portuguese tongue. Together with some useful dialogues and colloquies, agreeable to common conversation. With a vocabulary of useful words in english and portuguese. Designed for, and fitted to all capacities, and more especially such whose chance or business may lead them into any part of the world, where that language is used or esteemed.* Lisboa, na offic. de Miguel Manescal, impressor do santo officio, 1705. 4.º de 264 pag. (Silva, 1883, X: 112-113).

Não consta que qualquer obra da autoria de Castro tenha sido publicada em 1700 ou mesmo por volta da data indicada. A autoria presumida por Inocêncio não faz, aliás, qualquer sentido, se tomarmos em consideração que Jacob de Castro Sarmiento (1691-1762) somente chegou a emigrar para Londres em 1721 (Dias, 2005: 55; Machado, 1752: 470).

Hoje em dia, a autoria da *Grammatica Anglo-Lusitanica & Lusitano-Anglica: or a New Grammar, English and Portuguese, and Portuguese and English* não costuma ser atribuída ao médico brigantino, mas sim a outra pessoa do mesmo nome que se identifica como “J. CASTRO, Mestre e Traductor de ambas as Linguas”, conforme consta do rosto do nosso exemplar pertencente à terceira edição (Castro, 1759: [I])<sup>2</sup>.

O quarto parágrafo da citação de Silva refere-se, portanto, à terceira edição da *Grammatica Anglo-Lusitanica*, publicada anonimamente em Lisboa (Justice, 1705), cujas primeiras duas edições foram publicadas em Londres sob a abreviatura A. J. com data de 1701 e 1702 (Kemmler, 2012: 25-38). Deixando de lado o erro da atribuição de qualquer *Grammatica Anglo-Lusitanica* de inícios do século XVIII (que o bibliógrafo aparentemente não terá visto pessoalmente)

2. Uma vez que o bibliógrafo setecentista Diogo Barbosa Machado (1752, I: 469-471) não faz qualquer alusão a que Jacob de Castro Sarmiento tivesse sido o autor de uma gramática inglesa e portuguesa, não deixa de ser curioso que Inocêncio tenha divulgado esta impressão errada.

a Jacob de Castro Sarmiento, Inocêncio Silva não chega a oferecer nenhuma teoria sobre a autoria da edição lisbonense de 1705.

Igualmente desprovido de considerações sobre a autoria da obra, fica evidente que Manuel Bernardes Branco (1832-1900) terá baseado as suas informações sobre o *Compleat Account* em Inocêncio Silva, aliás sem mencionar a fonte e sem fornecer qualquer comentário adicional:

17) A... J... E. — *A Compleat Account of the Portuguese Language. Being a copious Dictionary of English with Portuguese, and Portuguese with English*. London. Printed by R. Janeway, 1701, fol., 300 pag.

(Diccionario inglez-portuguez e portuguez-inglez.) (Branco, 1879 I/1: 21).

Numa entrada muito menos elaborada, a edição lisboeta da mesma gramática é mencionada no segundo tomo do primeiro volume da obra de Branco (1879, I/2: 567): “528) GRAMMATICA *Anglo Lusitanica Portuguez e Inglez*. Lisboa, 1705”.

Já o escritor Camilo Castelo Branco (1825-1890) chega a dedicar-se ao *Compleat Account* e à *Grammatica Anglo-Lusitanica* na qualidade de crítico literário. É no quinto número da revista mensal *Bibliographia Portugueza e Estrangeira*, de 1879, que encontramos uma recensão crítica bastante elaborada à obra de Manuel Branco (1879). Às duas entradas de Bernardes Branco que acabamos de referir, Camilo acrescenta os seguintes esclarecimentos:

17) A... J... *A Compleat Account of the Portuguese Language*, etc. London, 1701, fol.

O author d'este dictionario é o padre Raphael Bluteau, que então estava em Franca; e, regressando a Portugal em 1704, foi como desterrado para Alcobaça, d'onde mandou publicar em Lisboa em 1705; na officina de Miguel Manescal, a *Grammatica Anglo-Lusitanica* do que o snr. B. Branco se lembra nos *ultimos additamentos*, pag. 567, do 2.º vol. É a primeira d'esta especie que se imprimiu em Portugal, desconhecida a Innocencio (Castelo Branco, 1879: 76).

A novidade deste comentário é a referência explícita à pessoa que Camilo julga ser o autor da obra: trata-se de ninguém mais do que do lexicógrafo teatino Rafael Bluteau (1638-1734) quem, como se costuma afirmar habitualmente, terá sido desterrado de Portugal para a sua terra natal (França)<sup>3</sup> na altura em que o *Compleat Account* foi publicado em Londres. Como Cardim (1929: 164) e Rodrigues (1951: 64) viriam mais tarde a criticar com pertinência, as afirmações de Camilo vêm desprovidas de qualquer informação justificatória. Assim, tanto a atribuição da autoria a Bluteau como a constatação de que o lexicógrafo terá encomendado a publicação da edição lisboeta em 1705, após o seu regresso a Portugal, carecem de qualquer prova. A afirmação, enfim, de a edição de Justice (1705) ser desconhecida a Inocêncio aplica-se somente aos primeiros nove volumes (1858 até 1870), uma vez que esta, como acabamos de ver, somente se encontra referida no décimo (Silva, 1883, X: 112), que foi o primeiro volume do *Diccionario Bibliographico Portuguez* a ser publicado postumamente pelo testamenteiro de Inocêncio, Pedro Wenceslau de Brito Aranha (1833-1914).

Mais tarde, é no primeiro volume da segunda parte da sua obra que Manuel Bernardes Branco volta a fazer referência à *Grammatica Anglo-Lusitanica*, manifestando-se desta vez sobre a segunda edição semianónima, de 1702:

BERNIERE (A. J.).

*Grammatica anglo-lusitana: or a short and compendious system of an english and portuguese grammar*. London, 1702 (Branco, 1893, II/1: 317).

Devido à coincidência do restante título, julgamos que *Grammatica anglo-lusitana* em vez de ‘*Grammatica anglo-lusitanica*’ se refere à mesma obra. O aspeto mais surpreendente, porém, é a atribuição a um autor chamado “A. J. Berniere”. Apesar de desprovida de qualquer justificação em seu abono, esta referência a um autor a quem o mesmo bibliógrafo não atribui qualquer outra obra<sup>4</sup> chegou

3. Considerando que D. Tomás Caetano de Bem (1792, II: 304), o biógrafo setecentista da ordem dos teatinos em Portugal, questiona que Bluteau realmente tenha sido desterrado, julgamos que a verdadeira razão da sua ausência do país desde 1697 até 1704 deverá ser estudada noutra ocasião, com base nos documentos que se conservam nos arquivos públicos portugueses.

4. Encarando-a como uma resposta à constatação feita por Camilo, Rodrigues (1951: 64) comenta a inovação bibliográfica do oitocentista com as seguintes palavras: “Bernardes Branco não cuidou da correção de Camilo ao publicar a segunda parte do seu trabalho, dedicada ao o grande

inclusive a ser aproveitada na *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*, na segunda metade do século XX, como segue: “BERNIERE (A. J.). Publicista do século XVIII a quem se deve uma *Gramática anglo-lusitana: or a short and compendious system of an english and portuguese grammar*, London, 1702” (GEPB, IV: 579).

Em relação à entrada primitiva da bibliografia oitocentista, esta da enciclopédia acrescenta a informação de Bernière ter sido um “Publicista do século XVIII”. Ora, a designação como “publicista” significa que este teria sido responsável por um grande número de publicações que lhe podem ser atribuídas. No entanto, as bibliografias nacionais consultadas para o presente artigo nada dizem a este respeito: o *Diccionario bibliographico portuguez* de Inocêncio (Silva, 1858-1958) não tem qualquer referência a um autor com o apelido “Berniere”; o *Dictionary of National Biography* de Leslie Stephen (1885-1900) e o *Critical Dictionary of English Literature* de Samuel Austin Allibone (1858-1871) não referem qualquer pessoa deste nome. Uma vez que o próprio apelido Berniere (ou melhor, Bernière) leva a crer que o portador seja de nacionalidade ou de origem francesa, a consulta do quarto volume da *Biographie universelle, ancienne et moderne* do francês Louis-Gabriel Michaud (1773-1858) motiva a conclusão de que, efetivamente, não parece ter havido nenhum A. J. Bernière em França<sup>5</sup>.

A total ausência, nos principais repertórios bio-bibliográficos consultados, de um autor de inícios do século XVIII com nome de ‘A. J. Berniere’ ou ‘A. J. Bernière’, leva-nos a concluir que a atribuição feita por Bernardes Branco em 1893, repetida mais de meio século mais tarde na *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*, carece de fundamentação e deve, por conseguinte, ser rejeitada.

### 3. A discussão da questão da autoria por Luís Cardim (1923, 1929)

Um artigo datado em 1923 da autoria de Luís Cardim (1879-1958) constitui o primeiro esboço de uma descrição da evolução da gramaticografia luso-inglesa e anglo-lusa, dos seus inícios até 1830. Com a intenção de realçar a utilidade das

---

romancista e erudito, porque a pág. 317 menciona a *Grammatica anglo-lusitanica*, na ed. de Londres de 1702, atribuindo-a a um certo A. J. Berniere de que não temos achado rasto”.

5. Michaud (1843, IV: 76-81) menciona oito pessoas com o nome “Bernier”. A estas entradas segue-se logo a entrada relativa a “Jean de Bernières-Louvigny” (1843, IV: 81-85), não havendo qualquer ocorrência de “Bernière”.

antigas gramáticas de português-inglês para estudos pertencentes à história da língua, o autor republicou o artigo, com outro título, em 1929 numa coletânea de estudos filológicos em forma de livro (Cardim, 1929). A parte do artigo que se refere às obras atribuídas a A. J. é bastante elucidativa, pelo que julgamos que vale a pena a reprodução, apesar de ser bastante extensa:

2. TWO UNACKNOWLEDGED TRANSLATIONS FROM LATIN-PORTUGUESE WORKS. The first grammar of either language, presented as a foreign one, we actually come upon is:

*Grammatica Anglo-Lusitanica*, by A. J. London; 1701.

It is a Portuguese grammar for the English — we point out the fact, because both classes of grammars may prove of interest, and these titles are liable to ambiguity. Would it be possible, first of all, to identify its author?

This 1701 grammar is appended to a bilingual dictionary bearing also that date, published in London under the title: *A Compleat Account of the Portugeuze Language. Being a copious Dictionary English with Portuguese and Portuguese with English*, by A. J.

It was also, with some dialogues added to it, separately reprinted, under the same title, in Lisbon, 1705; but here the work is entirely anonymous, not even the initials A. J. appearing on its title-page.

According to our great novelist, and impassioned bibliophile, Camilo Castelo Branco<sup>6</sup>, both this grammar and the dictionary came from the pen of Raphael Bluteau, a most learned French Theatine, to whom we owe our first extensive Portuguese dictionary.

Bluteau, born in London in 1638, but the son of French parents, studied in France and acquired renown as a preacher, coming in 1668 to Portu-

6. A nota de rodapé n.º (1) em Cardim (1929: 163) oferece as seguintes fontes: “In *Bibliographia portugueza e estrangeira*, Porto, 1879, p. 75, his article being reprinted later on in *Narcoticos*, vol. II, pp. 16-17”. Infelizmente, Cardim enganou-se na indicação da página da referência ao *Compleat Account*, cf. Castelo Branco (1879: 76). Para a reedição do mesmo artigo, veja-se Castelo Branco (1882, II: 16-17).

gal, where he became a favourite with the Court and the learned. We are told that he knew and spoke fluently English, French, Italian, Portuguese, Spanish, Latin and Greek. In 1697 he was obliged, for political reasons, to go to France, whence he returned in 1704, but still in disfavour. In this way he would have published the *Grammatica Anglo-Lusitanica* together with the “*Complete Account*” while away from Portugal, and the separate edition of the grammar just after his return; and his reason for not putting his name to these works might naturally have been his disgrace.

Camilo, in his usual dictatorial way, does not tell us anything as to the sources of his information. The publication in Lisbon of a Portuguese grammar for the English is rather unexpected, and, taken together with the broad accordance of the hypothesis with biographical circumstances, would seem to render this probable — although we are unable to find any concordance of this book with Bluteau's better known works, or even with their general make and style.

We were rather puzzled with the whole matter — and are explaining it so fully — because both Bluteau and Camilo are such great men among us, and it would prove of some interest if the work were Bluteau's; but, as a matter of fact, in the course of our investigations we found out that it is but the translation from the Latin of the *Ars Grammaticae pro Lingua Lusitana addiscenda*, of 1672, by our philologist Bento Pereyra, the two parts of the Dictionary, in the same way, being versions of Pereyra's *Prosodia in vocabularium bilingue, Latinum, et Lusitanum, digesta* and *Thesouro da Lingua Portugueza*. Where the unknown translator found Latin, he put English instead.

May these translations, at least, be Bluteau's? At first I would not credit such an idea.

Bluteau tells us in his dedication of the 3rd volume of his sermons<sup>7</sup> to the Marquês de Cascaes, that when he went to France he had his *Voca-*

7. A nota de rodapé n.º (1) em Cardim (1929: 165) refere o seguinte: “*Primicias Evangelicas*, printed in Paris in 1698; the *Vocabulário* was first printed from 1712 to 1721, the first four volumes at Coïmbra, the remaining four in Lisbon”.

*bulario Portuguez e Latino* ready for the press: he was going to have it printed in that country; and his biographer D. Thomas Caetano do Bem even relegates the date of its completion to 1691<sup>8</sup>. Now if Bluteau's own work were so far advanced at that date, it is not likely that he, in 1701, would have translated another's, instead of using his own.

So it would seem that not even the hypothesis of these English translations representing his beginnings in philology is acceptable. And he was not, we should be inclined to say, the man to translate instead of creating or at least improving.

But when I found that in his *Prosa Grammatonomica*<sup>9</sup>, he makes use of whole paragraphs, *ipsis verbis*, of a former work — *Ortografia da Lingua Portuguesa* by Joam Franco Barreto, Lisboa, 1671 — without any acknowledgement, I don't know what to think.

Be this as it may, the question of "translatorship" is after all of very little interest for our special purpose — and so is the grammar itself. Nevertheless we may add that, Bento Pereyra having been for a time director of the Irish Seminary in Lisbon, and the prefaces at least of both works being cast in perfectly idiomatic English, we may suspect the translation to have been made by a former Irish pupil of that Seminary, on his return to England.

The only known copy in our country of the "*Compleat Account*" exists in the *Biblioteca* of Evora (Cardim, 1929: 162-166)<sup>10</sup>.

Verifica-se que Cardim está principalmente preocupado com a identificação do autor semianónimo do *Compleat Account* e da *Grammatica Anglo-Lusitanica*. Face à ausência de propostas a este respeito por parte de Inocêncio (1859) e de Bernardes Branco (1879), o investigador da Universidade do Porto inicia as suas ponderações com a discussão da já referida constatação de Camilo. No entanto, visto que Camilo não menciona qualquer fonte nem fornece qualquer prova para dar fé à sua alegação, Cardim faz questão de criticar a atitude 'ditatorial' do

9. A nota de rodapé n.º (3) em Cardim (1929: 165) refere o seguinte: "*Prosas portuguesas*, vol. II, p. 186".

10. O capítulo dedicado às obras de A. J. foi publicado na versão primitiva em Cardim (1923: 438-440).



escritor oitocentista. Fica evidente que Cardim não está a vontade com a identificação de Bluteau como o autor das obras em questão. Este mal-estar aumenta quando Cardim identifica as obras metalinguísticas de Bento Pereira como fontes imediatas da obra, pois constata que o autor se terá limitado a traduzir o latim das obras do jesuíta para o inglês da obra de destino<sup>11</sup>.

Quanto às dúvidas do investigador, é de constatar que mesmo se Bluteau tivesse baseado as suas ideias ortográficas manifestadas na *Prosa Gramatonomica Portugueza* das suas *Prosas Portuguezas* (1728) na obra contemporânea de João Franco Barreto (1671), o aproveitamento (mesmo de partes consideráveis) de texto de outras obras metalinguísticas não costumava ser na época nada de estranho, ainda mais porque anteriormente ao século XVIII o número de obras metalinguísticas dedicadas ao português era bastante reduzido. Para além disso, observa-se que o lexicógrafo faz um número considerável de referências explícitas a Barreto<sup>12</sup>, mas também a outros ortógrafos como Duarte Nunes de Leão (1576) e Álvaro Ferreira de Vera (1631).

Se considerarmos que, como afirma o mesmo estudioso com base em duas fontes setecentistas, os trabalhos no *Vocabulario Portuguez e Latino* teriam sido terminados anteriormente à publicação do *Compleat Account* em Londres, o raciocínio de Cardim parece pertinente quando julga improvável que Bluteau tivesse elaborado uma tradução do dicionário de Pereira, quando simplesmente podia ter aproveitado a obra dele próprio.

Deve acrescentar-se, neste contexto, que tanto Camilo Castelo Branco (1879, 1882) como Luís Cardim (1929) não fazem qualquer esforço de explicar a abreviatura A. J. quando discutem uma possível autoria de Rafael Bluteau. Não existe, com efeito, qualquer razão para supor que “A. J.” possa corresponder a Bluteau (cujas abreviatura seria, naturalmente, R. B.). De forma semelhante, não parece fazer sentido supor que Bluteau tenha preferido publicar esta obra sob um pseudónimo ou de forma semianónima simplesmente por causa de

11. Devido ao aproveitamento das obras de Bento Pereira, a conclusão de Rodrigues (1951: 65) sobre o valor do *Compleat Account* e das suas partes parece bastante rigorosa: “Do padre Bento Pereira, nem palavra. A única originalidade da obra está no facto de acentuar as palavras para facilitar a pronúncia aos estudantes, e na substituição das máximas morais, com que o Jesuíta termina a sua gramática, por modelos de epistolografia e documentos comerciais”.

12. Sem qualquer pretensão de levar a cabo um levantamento completo, encontrámos referências a Barreto em Bluteau (1728: 190, 192, 193, 196, 197).

encontrar-se no desterro: se a vergonha de ter sido desterrado de Portugal não o impediu de publicar em Paris a terceira parte das suas *Primicias Evangelicas* (1698) com o seu nome e com a referência explícita a todos os cargos que ocupava no país, nada leva a pensar que esse tenha sido motivo para escolher o semianonimato para a obra publicada em Londres.

Para finalizar as suas ponderações sobre o assunto, Cardim discute uma possível origem dos paratextos no Colégio dos Inglesinhos, a antiga escola jesuítica em Lisboa, que terá sido durante algum tempo governada por Bento Pereira, falecido, como se sabe, em 1681. A existência de uma ligação desta natureza não é impossível, mas também não é forçosa, pois parece que qualquer contemporâneo com bons conhecimentos de latim e de inglês podia estar em condições de redigir os paratextos ingleses e a tradução das obras de Pereira para o inglês.

No último parágrafo do seu artigo, enfim, Luís Cardim (1923: 440) acaba por oferecer ainda outra hipótese relativa à autoria da obra, embora sem qualquer explicação: “The initials A. J. may possibly mean ‘A Jesuit’, Bento Pereira belonging to that order”. Se bem que Cardim tenha posteriormente abandonado esta ideia, não deixa de ser significativo que tenha inicialmente julgado possível a abreviatura fazer referência (abstrata) a um jesuíta. No nosso entendimento, o facto de esta hipótese ter sido descartada em 1929 leva a crer que o próprio autor se tenha apercebido da natureza não somente forçada mas mesmo absurda da sua proposta.

Como vimos através das citações apresentadas, o investigador português António Augusto Gonçalves Rodrigues (1906-1999) mesmo chegando a discutir, no seu artigo “A língua portuguesa em Inglaterra nos séculos XVII e XVIII”, de 1951, alguns dos aspetos relacionados com a questão autoral, acaba por adotar a proposta final de Cardim. Para Rodrigues (1951: 64), a explicação mais adequada parece ser esta: “A solução deve encontrar-se no facto de Bento Pereira ter sido durante algum tempo director do Seminário Irlandês de Lisboa. Nada mais natural que um dos seus alunos ingleses, ao regressar à Pátria, fizesse as versões referidas. Com efeito, os prefácios, tanto do dicionário como da gramática, são, sem sombra de dúvida, de pena autóctone”.

#### 4. O contributo de Robin C. Alston (1970)

Após um hiato relativamente longo, a questão autoral voltou à tona em 1970, quando o investigador britânico Robin Carfrae Alston (1933-2011) veio a incluir a primeira edição do *Compleat Account* como número 260 da série de reproduções fac-similadas *English Linguistics 1500-1800* da editora inglesa Scholar Press. Esta edição vem precedida por um pequeno paratexto sem autoria expressa (mas que se presume ser do próprio Alston):

##### NOTE

Reproduced (original size) by permission of the Trustees of the British Museum. Shelf-mark: 12943.h.7.

Little interest in the Portuguese language appears to have been current in England during the seventeenth century, though one La Mollère did produce a brief grammar (*A Portugez grammar*, London 1662), a unique copy of which survives in the British Museum (629.a.15). The work here reproduced is the first attempt at a systematic dictionary of Portuguese and remained the standard work until the end of the eighteenth century. It may have been produced by Alexander Justice, author of *A general treatise of monies and exchanges* (London, 1707) and *A general treatise of the dominion and laws of the sea* (London, 1705). A.J.'s work was clearly designed to assist the promotion of trade with Portugal but it may also have stimulated a new interest in Portuguese literature — it is odd that Fanshaw's translation of the *Lusiad* (1655) was not superseded until Mickle's translation of 1776.

The *Grammatica Anglo-Lusitanica* at the end of the dictionary was reprinted separately in 1702 (London) and 1705 (Lisbon), and remained the standard work until Antonio Vieira's *New Portuguese grammar* (1767) (Alston em Justice, 1970: [III]).

Para além de documentar a proveniência do exemplar reproduzido (que pertence ao *British Museum*), Alston faz um breve comentário sobre os inícios da gramaticografia luso-inglesa e enquadra a obra dentro da produção metalinguística da época.

No atinente à autoria, o investigador inglês concede que a obra “may have been produced by Alexander Justice”, um autor contemporâneo de quem menciona duas obras publicadas em 1705 e 1707. Mesmo que a afirmação venha desprovida de qualquer prova, trata-se efetivamente da primeira atribuição do *Compleat Account* e da *Grammatica Anglo-Lusitanica* a Alexander Justice. Numa investigação nos catálogos *on-line* de uma parte considerável das bibliotecas detentoras de exemplares desta segunda edição fac-similada nota-se que deve ser por causa da referência ao possível autor feita por Alston que esta obra passou a ser catalogada como sendo da autoria de Alexander Justice.

## 7. Conclusão

*A Compleat Account of the Portuguese Language*, o primeiro dicionário de inglês-português e português-inglês que se conhece, foi publicado pela primeira vez com o seu anexo gramatical intitulado *Grammatica Anglo-Lusitanica* em Londres. Se bem que o rosto da obra seja datado 1701, uma referência publicitária contemporânea permite a constatação de que somente terá saído efetivamente do prelo em tempo útil para ser noticiado no número de agosto de 1702 da revista *The History of the Works of the Learned* (Kemmler, 2012: 32).

A autoria do *Compleat Account* (e, por conseguinte, também da *Grammatica Anglo-Lusitanica*) foi objeto de alguma discussão desde meados do século XIX. No *Diccionario Bibliographico Portuguez* encontramos referências ao *Compleat Account* e à edição portuguesa do *Grammatica Anglo-Lusitanica*, mas Inocêncio Francisco da Silva não faz nenhuma tentativa de estabelecer a autoria Manuel Bernardes Branco (1879, I/1-2) também não chega a dedicar-se à questão com zelo, referindo, apenas, um autor supostamente fictício “A. J. Berniere” no primeiro tomo do segundo volume (Branco, 1893, II/1). Em referência a Bernardes Branco, o escritor e bibliógrafo Camilo Castelo Branco (1879) constata, aparentemente sem qualquer dúvida, que o verdadeiro autor seria o teatino Rafael Bluteau, então emigrado em França. No entanto, esta atribuição não consegue convencer o filólogo português Luís Cardim (1923, 1929), que discute várias hipóteses, tendo descartado, em 1929, a de A. J. poder ser a abreviatura de “A Jesuit”; Cardim acaba por conceder que a verdadeira autoria talvez possa ser procurada entre os antigos alunos de Bento Pereira no Colégio dos Inglesinhos em Lisboa. Esta explicação oferece-se devido à estreita ligação entre os

dicionários e a gramática de Pereira, por um lado, e as respectivas partes do *Compleat Account*, por outro lado, pela primeira vez constatada por Cardim. Também Rodrigues (1951), que não apresenta qualquer teoria própria, adere a esta proposta de Cardim.

Mais recentemente, no prefácio à edição fac-similada de 1970, o investigador inglês Robin C. Alston menciona pela primeira vez Alexander Justice como possível autor. Considerando que nenhuma das propostas feitas pelos investigadores anteriores é suficientemente convincente, cremos que a proposta de Alston fornece uma pista importante. Neste sentido, empreenderemos a seguir um estudo sobre a possibilidade da atribuição da autoria a Alexander Justice (Kemmler, no prelo).

### Referências bibliográficas

- ALLIBONE, S[amuel] Austin. *A Critical Dictionary of English Literature, and British and American authors, Living and Deceased, from the earliest accounts to the middle of the nineteenth century: Containing thirty thousand biographies and literary notices, with forty indexes of subjects*. Vol. I. Philadelphia: Childs and Peterson, 1858.
- BARRETO, João Franco. *ORTOGRAFIA / DA / LINGVA PORTVGUEZA / PER / IOAM FRANCO BARRETTO*. / Offerecida / AO S<sup>OR</sup> FRANCISCO DE MELLO, / Filho primogenito do S<sup>or</sup> Garcia de Mello, / do Conselho de S.A. & seu Monteyro môr. // EM LISBOA. / Na Officina de IOAM DA COSTA. / A custa de Antonio Leyte Mercador de Livros, na rua nova. / M. DC. LX-XI. / Com todas as licenças necessarias.
- BEM, Tomás Caetano de. *MEMORIAS / HISTORICAS / CHRONOLOGICAS / DA / SAGRADA RELIGIÃO / DOS / CLERIGOS REGULARES / EM PORTUGAL, E SUAS CONQUISTAS / NA INDIA ORIENTAL, / DESCRITAS / POR / D. THOMAZ CAETANO DE BEM, / CLERIGO REGULAR, / MESTRE JUBILADO EM SAGRADA THEOLOGIA, QUALIFICADOR DO SANTO / OFFICIO, SOCIO DO NUMERO, E CENSOR DA REAL ACADEMIA, / E CHRONISTA DA REAL CASA DE BRAGANÇA. / TOMO I. // LISBOA / NA REGIA OFFICINA TYPOGRAFICA. / ANNO M. DCC. XCII. / Com licença da Real Meza da Comissão Geral sobre o Exame, e Censura dos Livros.*

- BLUTEAU, Rafael. *PRIMICIAS / EVANGELICAS, / OV / SERMOENS, / E / PANEGYRICOS, / Do Padre D. RAPHAEL BLUTEAU, Clerigo Regular, / Doutor na Sagrada Theologia, Prêgador da Rainha de / Inglaterra Henriquetta Maria de Borbon, e Calificador / do S. Officio, no Reino de Portugal. / PARTE TERCEIRA. // PARIS. / Por JOAÃO ANISSON, Director da Impressão Real. / M. DC. XCVIII. / Com todas as licenças necessarias.*
- BLUTEAU, Rafael. “Prosa Gramatonomica, Portugueza, ou regras, e leys, para o uso das letras do Alfabeto Portuguez, na escritura, e na pronunciação”. *Prosas portuguezas recitadas em diferentes congressos academicos: Parte Segunda.* Lisboa Occidental: Na Officina de Joseph Antonio da Sylva, 1728. 186-228.
- BRANCO, Manuel Bernardes. *Portugal e os Estrangeiros: Obra dividida em quatro partes, contendo os seguintes assumptos, I — Dictionário dos escriptores estrangeiros, que escreveram obras consagradas a Portugal ou a assumptos portuguezes, com a traducção dos trechos mais notaveis d'essas obras, II — Dictionario das obras portuguezas vertidas em linguas estrangeiras, III — Noticia dos portuguezes quo no estrangeiro se distinguiram nas lettras, e rese-naa das obras portuguezas reimpressas nos paizes estrangeiros, IV — Noticia das recordações e monumentos existentes em diversas partes do mundo, construidos por portuguezes, ou erigidos em honra d'elles.* 2 vols. Lisboa: Livraria de A. M. Pereira-Editor, 1879.
- BRANCO, Manuel Bernardes. *Portugal e os Estrangeiros: Segunda Parte, Volume 1.* Lisboa: Imprensa Nacional, 1893.
- CARDIM, Luís. “Some notes on the Portuguese-English and English Portuguese grammars to 1830”. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* 5-6 (1923): 437-451.
- CARDIM, Luís. “Portuguese-English Grammarians and the History of English Sounds”. *Estudos de Literatura e de Lingüística.* Porto: Faculdade de Letras, 1929. 159-205.
- CASTELO BRANCO, Camilo. “Portugal e os Estrangeiros: Estudos de Manoel Bernardes Branco da Academia Real das Sciencias de Lisboa”. *Bibliographia Portugueza e Estrangeira.* 5 (1879): 75-84.
- CASTELO BRANCO, Camilo. “Portugal e os Estrangeiros: Estudos de Manoel Bernardes Branco da Academia Real das Sciencias de Lisboa”. *Narcoticos*

II: *Notas Bibliographicas, Historicas, Criticas e Humoristicas*. Porto: Livraria de Clavel & C.<sup>a</sup> — Editores, 1882. 13-47.

CASTRO, J[acob de]. *Grammatica Anglo-Lusitanica & Lusitano-Anglica: / OR A / NEW GRAMMAR, / ENGLISH and PORTUGUESE, / AND / PORTUGUESE and ENGLISH; / Divided into two PARTS: / The FIRST, for the Instruction of the ENGLISH, who are / desirous to attain to the Knowledge of the Portugeze Language. / The SECOND, for the Use of the PORTUGUESE, who have / the like Inclination to the English Tongue. / The First part of which is corrected and amended, and the Second / executed in a plain, familiar, and easy method. / The THIRD EDITION. / To which is now added, / Grammatica Anglo-Lusitanica & Lusitano-Anglica: / OU / GRAMMATICA NOVA, / INGLEZA e PORTUGUEZA, / E / PORTUGUEZA and INGLEZA; / Dividida em Duas PARTES: / A PRIMEIRA, para a Instrução dos INGLEZES que dezeja- / rem alcançar o conhecimento da Lingua Portugeza. / A SEGUNDA, para o uzo dos PORTUGUEZES, que tiverem / a mesma Inclinação a Lingua Ingleza. / Das quais a Primeira está corrigida e emendada, a Segunda execu- / tada por Methodo claro, familiar e facil. / Por J. CASTRO, Mestre e Traductor de ambas as Linguas. // LONDON: Printed for W. MEADOWS, at the ANGEL, and R. WITHY, at the / Dunciad, in Cornhill; T. FIELD, in Cheapside; J. POTTINGER, / in Grear Turnstile; J. STAPLES, in Stationer's Court; and T. HOPE, / behind the Royal Exchange. MDCCLIX.*

DIAS, José Pedro Sousa. “Jacob de Castro Sarmiento e a conversão à ciência moderna”. *Primeiro Encontro de História das Ciências Naturais e da Saúde*. Coord. Clara Pinto Correia. Lisboa: Shaker Verlag — Instituto Rocha Cabral, 2005. 55-80.

GEPB. *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. 40 vols. Lisboa — Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédica, s.d.

J[USTICE], A[lexander]. *A Compleat / ACCOUNT / OF THE / Portugeze Language. / Being a Copious / DICTIONARY / OF / English with Portugeze / AND / Portugeze with English. / TOGETHER / With an Easie and Unerring Method of its Pronunciation, / by a distinguishing Accent, and a Compendium of all the / necessary Rules of Construction and Orthography di- / gested into a Grammatical Form. / To which is Subjoined by way of / APPENDIX / Their usual Manner of Correspondence by Writing, being all*



*suitable, / as well to the Diversion and Curiosity of the Inquisitive Traveller, as to / the Indispensible Use and Advantage of the more Industrious Trader and / Navigator to most of the known Parts of the World. / By A. J. // LONDON: / Printed by R. Janeway, for the Author, M.DCC.I.*

J[USTICE], A[lexander]. *A complete account of the Portuguese language: 1701, with Grammatica Anglo-Lusitanica*. Menston: Scholar Press, 1970.

J[USTICE], A[lexander]. *GRAMMATICA / Anglo-Lusitanica: / Or a Short and Compendious / SYSTEM / OF AN / English and Portugeze / GRAMMAR. / Containing / All the most Useful and Necessary Rules / of the Syntax, and Construction of the / Portugeze Tongue. / Together with some Useful Dialogues and / Colloquies, agreeable to common Conversa- / tion. / With a Vocabulary of Useful Words in English and / Portugeze. / Designed for, and fitted to all Capacities, and more / especially such whose Chance or Business may lead / them into any part of the World, where that Lan- / guage is used or esteemed. / By A. J. // LONDON: Printed by R. Janeway, and sold by Sam. / Crouch, the Corner of Popes-Head-Alley, and Rich. Par- / ker, at the Unicorn under the Royal Exchange, Cornhill, 1702, edição fac-símile. La Vergne: Gale ECCO.*

J[USTICE], A[lexander]. *GRAMMATICA / Anglo-Lusitanica: / Or a Short and Compendious / SYSTEM / OF AN / English and Portugeze / GRAMMAR. / CONTAINING / All the most Useful and Necessary Rules / of the Syntax, and Construction of / the Portugeze Tongue. / Together vvith some Useful Dialogues / and Colloquies, agreeable to com- / mon Conversation. / VVith a Vocabulary of Useful VWords in / English and Portugeze. / Designed for, and fitted to all Capacities, / and more especially such vvwhose Chan- / ce or Business may lead them into / any part of the VWorld, vvhe- / re that Language is used / or esteemed. // LISBOA. / Na Officina de Miguel Marnescal, Im- / pressor do Santo Officio. / Anno de 1705.*

KEMMLER, Rolf. "A primeira *Grammatica Anglo-Lusitanica* (Londres, 1701) e as suas edições". *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*. 8 (2012): 23-42.

KEMMLER, Rolf. "The *Grammatica Anglo-Lusitanica* (London, 1701), a Translation of Bento Pereira's *Ars grammaticæ pro lingua Lusitana addiscenda Latino idiomate* (Lyon, 1672)?". *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*. 23/1 (2013): 87-102.



- KEMMLER, Rolf. “O *Compleat Account of the Portugueze Language* e a primeira *Grammatica Anglo-Lusitanica* (Londres, 1701): Alexander Justice e a questão da autoria”. *Agália*. 107 (no prelo).
- MACHADO, Diogo Barbosa. *BIBLIOTHECA / LUSITANA: / Historica, Critica e Chronologica. / NA QUAL SE COMPREHENDE A NOTICIA DOS / Autores Portuguezes, e das Obras que compuzeraõ des- / de o tempo da promulgação da Ley da Graça, até o tem- / po presente. / POR / DIOGO BARBOSA / MACHADO / Ulyssiponense Abbade Reservatorio da Paroquial / Igreja de Santo Adriaõ de Sever, e Academico / do Numero da Academia Real. / TOMO III. // LISBOA: / Na Officina de IGNACIO RODRIGUES. / Anno de M. D. CC. LII. / Com as licenças necessarias.*
- MICHAUD, Louis-Gabriel (ed.). *Biographie universelle, ancienne et moderne, ou Histoire, par ordre alphabétique, de la vie publique et privée de tous les hommes qui se sont fait remarquer par leurs écrits, leurs actions, leurs talents, leurs vertus ou leurs crimes, tome cinquième*, Paris: A. Thoissner Desplaces, 1843.
- RODRIGUES, A[ntónio Augusto] Gonçalves. “A língua portuguesa em Inglaterra nos séculos XVII e XVIII”. *Biblos* 27 (1951): 43-76.
- SILVA, Inocência Francisco da. *Diccionario bibliographico portuguez: estudos de Innocencio Francisco da Silva applicaveis a Portugal e ao Brasil*; [a partir do vol. IX: *continuado e ampliado por Brito Aranha*]. 23 vols. Lisboa: Na Imprensa Nacional, 1858-1958.
- STEPHEN, Leslie (ed.). *Dictionary of National Biography*. 63 vols. London: Smith, Elder, & Co., 1885-1900.

### **Nota curricular**

Rolf Kemmler é investigador do Centro de Estudos em Letras (CEL) da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), em Portugal, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

### **Contacto**

Centro de Estudos em Letras — Departamento de Letras, Artes e Comunicação. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Quinta de Prados P-5001-801 — Vila Real (Portugal); kemmler@utad.pt.



## AGÁLIA • REVISTA DE ESTUDOS NA CULTURA

### NORMAS DE EDIÇÃO E TÉCNICAS

#### 1. 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. Junto com o seu contributo, o/a autor/a remeterá uma declaração de autoria e originalidade (acessível em <http://www.agalia.net/normas-de-edicao.html>).

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, principais 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*.

### ***Recensões***

A *Agália* recebe também recensões de trabalhos científicos. Os textos críticos incluídos nesta secção estarão redigidos de acordo com as Normas Técnicas da revista, não poderão exceder os 10.000 carateres e serão avaliados e aprovados previamente pelo Conselho de Redação desta publicação internacional. No início da primeira página da resenha deverá constar título, nome(s) do(s) autor(es) e dados editoriais da obra comentada (local, editora, ano de publicação, total de páginas e ISBN). Os textos serão enviados, juntamente com um breve currículo do(s) seu(s) autor(es), através do formulário disponível ao efeito na página da revista (<http://www.agalia.net/envio-de-trabalhos.html>).

## 2. NORMAS TÉCNICAS

**1) Textos:** Poderá usar-se qualquer versão dos processadores OPEN-OFFICE 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 (que será publicado em escala de cinzentos na versão impressa da *Agália*) 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 direita, 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: “exemplo<sup>1</sup>.” e não “exemplo.<sup>1</sup>”.
- 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 em nota de rodapé 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>.







**www.agalia.net**

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](mailto:revista@agalia.net)

ENDEREÇO POSTAL:

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

Periodicidade Semestral  
(números em junho e dezembro)



1 1130355 700009