

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**NARRATIVAS MACHADIANAS: TRANSCENDÊNCIA E  
HISTORICIDADE NO PROCESSO FORMATIVO**

**MICHELE FREIRE SCHIFFLER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração em Fundamentos da Educação, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin.

**SÃO CARLOS, SP**

**2006**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S333nm

Schiffler, Michele Freire.

Narrativas machadianas: transcendência e historicidade no processo formativo / Michele Freire Schiffler. -- São Carlos : UFSCar, 2006.  
126 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1. Literatura – teoria e crítica. 2. Assis, Machado de, 1839-1908. 3. Processo formativo. I. Título.

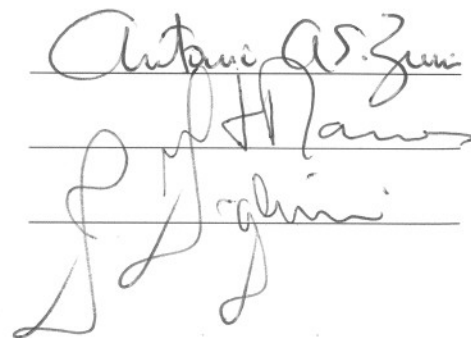
CDD: 801.95 (20ª)

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Antonio Álvaro Soares Zuin

Prof. Dr. Newton Ramos de Oliveira

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini

Handwritten signatures of the examiners: Antonio A.S. Zuin, N. Ramos, and J. Tagliavini, each on a horizontal line.

*“A Educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.”*

(Paulo Freire)

Ao grande amigo e responsável por minha trajetória acadêmica:

Prof. Amarilio; e a minha família,  
que sempre me apoiou.

## **Agradecimentos**

À Universidade Federal de São Carlos, representada por todos os professores e colegas do curso de Pós-Graduação em Educação.

Ao professor Antonio Zuin, pela orientação e paciência.

Ao professor Amarilio, pelo estímulo e amizade e por me conduzir à prática docente.

A minha mãe, minha avó e meus irmãos, pelo constante exemplo de vida e coragem.

A meu marido Christiano, por tudo que representa em minha vida e também pelo carinho.

A meus sogros: Rachel e Eli, pelo estímulo e força diários, apesar da distância.

A minhas duas grandes amigas “capixabas” Vanessa e Fernanda, pela paciência e companheirismo.

Aos profissionais com os quais tenho o prazer de trabalhar, que me apoiaram e compreenderam: Abgail, Márcia, Alex e Zezé; Silvana, Norma, Tânia e Helena; e Fátima.

Agradeço profundamente a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

## Resumo

A presente pesquisa discute à luz da Teoria Crítica, o ensino da Literatura no contexto da sociedade de consumo e da Indústria Cultural. Tem por objetivo demonstrar que, como arte, a Literatura pode atuar de maneira positiva no desenvolvimento do processo educacional formativo.

Para a discussão são empregados teóricos como Adorno, Horkheimer, Benjamim e Marcuse, os quais sustentam teoricamente os preceitos referentes à Indústria Cultural, bem como à dimensão estética da arte e da literatura.

A crítica literária é sustentada e revisitada com o auxílio de Jauss, Antônio Cândido, Aderaldo Castelo, Afrânio Coutinho e Proença Filho; atuando de modo a identificar na composição da arte literária os elementos que auxiliam no estímulo à criticidade e à reflexão por parte do receptor.

Por representante da referida manifestação artística, toma-se Machado de Assis, ícone da literatura nacional e considerado em relação à produção de narrativas curtas, tendo por foco de análise o “Conto de Escola”, elemento que instiga no leitor a percepção estética, o reconhecimento dos horizontes históricos e a libertação de sua subjetividade por intermédio do questionamento e do diálogo entre ficção e realidade.

# Sumário

INTRODUÇÃO .....	6
1. ARTE & LITERATURA .....	10
1.1 O Conceito de Arte .....	11
1.2 O Conceito de Literatura .....	24
1.3 O Conceito de Clássicos e sua Releitura .....	34
2. A DIMENSÃO ESTÉTICA .....	37
2.1 Arte, Transcendência e Revolução .....	38
2.2 Contribuição para a Crítica Literária .....	58
3. A INDÚSTRIA CULTURAL E O PROCESSO FORMATIVO .....	62
3.1 O Processo de Esclarecimento (Aufklärung) .....	63
3.2 A Indústria Cultural .....	70
3.3 A Indústria Cultural e a Semiformação .....	77
3.4 O Ensino de Literatura e a Educação na Sociedade Contemporânea .....	78
3.5 O Contexto Brasileiro .....	82
3.6 Educação e Emancipação .....	84
4. “CONTO DE ESCOLA” .....	89
5. A LITERATURA DE MACHADO DE ASSIS E O PROCESSO FORMATIVO .....	99
5.1 Uma Questão de Interpretação... ..	100
5.2 Uma Provocação à Crítica .....	103
5.3 Uma Análise Estrutural .....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	112
6. BIBLIOGRAFIA .....	120

## NARRATIVAS MACHADIANAS: TRANSCENDÊNCIA E HISTORICIDADE NO PROCESSO FORMATIVO

*“AQUELE QUE QUER TRANSFORMAR PROVAVELMENTE SÓ PODERÁ FAZÊ-LO NA MEDIDA EM QUE CONVERTER ESTA IMPOTÊNCIA, ELA MESMA, JUNTAMENTE COM A SUA PRÓPRIA IMPOTÊNCIA, EM UM MOMENTO DAQUILO QUE ELE PENSA E TALVEZ TAMBÉM DAQUILO QUE ELE FAZ.” (ADORNO, 1995)*

### Introdução

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a contribuição da obra de Machado de Assis, no que se refere à produção de narrativas curtas, para o desenvolvimento do processo educacional formativo.

Para tanto, será tomada a abordagem de ensino da Literatura que parta do contexto sociológico, compreendendo-a como Arte e, portanto, representativa das contradições e dos dilemas da sociedade a que pertence.

O conceito de arte será trabalhado conforme a definição frankfurtiana de mimese das contradições da sociedade moderna. Dessa forma, partindo do contemporâneo, ou seja, o ensino atual da literatura machadiana como clássico da literatura brasileira, propõe-se a referida discussão sobre Arte, para apresentar a Literatura como uma de suas manifestações e também passível da utilização do conceito de mimese da realidade.

A abordagem consiste em investigar a teoria de estética abordada pelos teóricos da Escola de Frankfurt, notadamente, Adorno, Benjamin e Horkheimer, visando à compreensão dos conceitos referentes à Arte e à Indústria Cultural.

A partir de então, será trabalhada a teoria da Semiformação, com o objetivo de demonstrar a atualidade dos temas presentes na obra de Machado Assis, e, portanto,



passível de ser empregada, por intermédio de seu ensino, como agente formativo no processo educacional.

A leitura dos contos servirá como fomento para a prática da leitura por intermédio da discussão social contemporânea sobre arte, contraposta à realidade social do universo literário em questão, no caso, a literatura de Machado de Assis.

Visa, portanto, a investigar, por meio de pressupostos teóricos fundamentados na Teoria Crítica, a importância do ensino da Literatura – componente curricular obrigatório em instituições de Ensino Médio, perfazendo, juntamente com Gramática e Produção de Texto, o conteúdo de Língua Portuguesa – na reversão do processo de alienação a que os alunos estão expostos em razão da atuação da Indústria Cultural.

A idéia deste projeto nasceu da experiência docente na área de Literaturas Portuguesa, Brasileira, Espanhola e Hispano-americana para os ensinos Médio e Superior, no que diz respeito à necessidade de construção de hábitos de leitura e criticidade no meio acadêmico; e de pesquisa realizada com materiais didáticos de Língua Portuguesa (Freire *et al.*, 2002), os quais se inserem em categorias e objetivos mercadológicos, delegando ao professor a responsabilidade pela formação de um público leitor, bem como por sua criticidade.

Tal preocupação surgiu das problemáticas enfrentadas principalmente ao longo da prática docente, na área de Literatura Portuguesa e Brasileira, a alunos do Ensino Médio. Os principais questionamentos foram decorrentes das dificuldades de os alunos ingressarem no universo da literatura e da forte rejeição apresentada ao ato de leitura. Tais dificuldades eram constantemente justificadas pela falta de tempo, pela dificuldade de compreensão lingüística e pelo distanciamento social travado entre obra e aluno.

Diante de tais problemáticas, e destacando a questão do distanciamento sócio-histórico, pretende-se trabalhar a questão temporal por intermédio do conceito de

mimese e da abordagem sociológica da literatura, permitindo um posicionamento crítico e diacrônico por parte do alunado.

Falar de Arte na contemporaneidade passa não apenas por um estudo de sua função social e de seu valor ao longo dos séculos, como abordado no Capítulo 1, mas, sobretudo, das formas de difusão cultural, as quais fazem parte do cotidiano dos alunos, considerando a dialética, complexa e contraditória sociedade em que estão imersos, uma vez que é necessário dar ênfase não apenas ao conteúdo programático e minemônico, mas também ao indivíduo e ao meio em que está inserido.

Considerando a necessidade de reconhecer os saberes provenientes dos alunos, entendidos como seres sociais, é que o presente trabalho investiga uma abordagem literária que parta da mimese da contemporaneidade, para que, a partir de então, seja trabalhada a mimese literária em contextos sócio-históricos diversos da realidade objetiva do aluno, mas que permitam a ele a reflexão diacrônica e o estabelecimento de inter-relações entre as obras literárias e o contexto em que estão inseridos – Processo Educacional Formativo.

Vale destacar que como mimese das contradições sociais, a Arte trabalha fundamentalmente com contradições da sociedade burguesa. Dessa forma, de maneiras diversificadas, as contradições se repetem. Portanto, a historicidade e a correlação temporal se tornam concretas aos alunos, uma vez que partem de um conhecimento já adquirido.

Assim, diante de um valor já posto socialmente, é por intermédio de formadores de opinião como os professores que se pretende resgatar a aura da produção artística, relacionando-a a seu contexto e entendendo-a como forma de representação e de recriação de uma época, de uma sociedade e das ideologias que a engendram.

Isoladamente, Machado de Assis e o estudo de sua obra seriam anacrônicos, mas ao observá-lo à luz de seu valor de culto, considerando sua autenticidade e historicidade, e relacionando-o à época da reprodutibilidade, o nexos causal é retomado, ou seja, a mimese das contradições sociais tipicamente burguesas vem à tona para questionar e fazer apreender as crises da sociedade capitalista atual. O resgate da historicidade na obra de arte impede seu esvaziamento semântico.

O trabalho inicia pela discussão teórica sobre os conceitos de arte e literatura, por intermédio de teóricos clássicos, como Aristóteles; estudiosos da arte, como Arnold Hauser e Alfredo Bosi; e teóricos da Teoria Crítica, como Adorno, Horkheimer, Benjamim e Marcuse. Assim, será feita uma discussão e também uma reflexão histórica referente ao conceito, ao uso e aos valores atribuídos à obra de arte.

No segundo Capítulo, será desvendado o universo artístico nos múltiplos elementos que o constituem, a saber: forma estética, subjetividade e historicidade, buscando compreender como tais manifestações se articulam no processo educacional e aos olhos da teoria e da crítica literárias.

No terceiro Capítulo, serão abordados os conceitos referentes à Indústria Cultural e à Teoria da Semiformação, com base nos estudos de Adorno. Também será feita uma breve abordagem sobre o quadro educacional brasileiro.

Posteriormente, tais conceitos serão aplicados à discussão sobre a obra de Machado de Assis. Para tanto, o Capítulo 4 contém o “Conto de Escola”, texto machadiano que sustentará e explicitará a relevância da literatura para o desenvolvimento formativo. No quinto Capítulo será feita uma discussão sobre a relevância da obra de Machado de Assis no contexto da Teoria Literária. A partir de então, apresenta-se a análise da atualidade de sua obra para o desenvolvimento do processo formativo do alunado.

# **Capítulo 1**

## **Arte e Literatura**

### 1.1 O Conceito de Arte

O conceito de arte efetivamente adquiriu novos, mas não inéditos, contornos ao longo dos estudos estéticos, sociais, filosóficos e literários no decorrer dos séculos.

O referido conceito e sua teorização passam por questionamentos em relação a critérios formais, à estilização e à idealização da vida ou, ainda, à reprodução e à representação da existência natural das coisas.

Segundo Alfredo Bosi, “a arte tem representado, desde a Pré-história, uma atividade fundamental do ser humano. Atividade que, ao produzir objetos e suscitar estados psíquicos no receptor, não esgota o seu sentido nessas operações” (Bosi, 1986. p. 8).

A manifestação artística mais antiga remete ao período paleolítico, em que, por meio do naturalismo e da magia, os homens procuravam um meio de dominar e subjugar a realidade, abordando-a e traduzindo-a com os mais variados meios de expressão. O artista paleolítico pinta o que realmente vê, expressando diretamente suas sensações. “Para ele, o mundo da ficção e da representação pictórica, a esfera da arte e mera imitação, ainda não era um domínio especial autônomo, diferente e separado da realidade empírica” (Hauser, 1998. p. 5).



Figura 1 - Venus de Willendorf, 20.000 a.C.

A palavra latina *ars*, matriz da palavra *arte*, indica a ação de juntar as partes de um todo, não só com o objetivo de mobilizar os sentidos (poesia, música ou pintura), mas também de unir o útil ao belo, como no caso do artesanato. Assim, ao longo dos tempos a concepção de arte foi incorporando o sentido de produção de um ser novo, o qual é acrescentado aos fenômenos da natureza, não mais para apenas reproduzi-la.

Para os gregos, com destacado papel para a teoria estética de Aristóteles, a arte consiste na mimese da realidade, ou seja, da imitação da realidade objetiva por meios, objetos e modos diversos; os quais, segundo eles, determinariam as diferentes formas de manifestação artística, a entender, a poesia, a tragédia e a comédia (no gênero dramático) e a epopéia.

Segundo os estudos de Walter Benjamin, a arte contemporânea abandona vários conceitos tradicionais, como os de criatividade, gênio criador (inerente ao século XIX, tipicamente romântico), a eternidade da obra e as noções de estilo, forma e conteúdo. Deixados de lado, esses conceitos estão postos aleatoriamente e de forma incontrolável, dessa forma, a obra de arte, atualmente, se constitui em sua diversidade pela característica de ser uma só. A liberdade de ser sempre o mesmo, decorrente da falta de valores estéticos afeta não só a produção artística, mas também a produção, ou melhor, a reprodução do conceito de identidade. Este, pela ação efetiva da Indústria Cultural, também é posto em xeque.

A arte encontra-se na era da reprodutibilidade, diante disso e considerando-a mimese das contradições sociais, é possível encontrá-la em um momento de adequação à “recente” sociedade que se descortina a seus olhos. Dessa forma, é interessante observá-la em um breve percurso histórico, dentro do qual suas características e seus valores foram alterados.

Em sua essência, a obra de arte sempre foi reprodutível, uma vez que pronta, poderia ser imitada. Essa imitação era feita por discípulos, os quais, notadamente na Renascença, passavam horas aprendendo e estudando as técnicas empregadas por seus mestres. Leonardo da Vinci foi exemplo do discípulo que superou seu mestre, obviamente, por sua genialidade e, muitas vezes, pela excentricidade de seu caráter. Ainda assim, eram as mãos do artista dando continuidade e revolucionando as técnicas artísticas.

Em contraste, a reprodução técnica da obra de arte representa um fenômeno recente, que vem se apresentando de maneira intermitente ao longo do percurso histórico. Ainda na Idade Média pôde-se observar o desenvolvimento da técnica da xilogravura, que permitia a estampa de gravuras e imagens antes mesmo de a imprensa ser vastamente empregada, tendo em vista seu surgimento no século XVI, mas sua efetiva utilização apenas no século XIX, fato que contribuiu definitivamente para a difusão da cultura de massa, com os periódicos e os romances de folhetim.



Figura 2 – Xilogravura do século XVI.

Em sua evolução, o que se percebe é o emprego da litografia, já no século XIX, com a reprodução feita por intermédio da chapa de cobre e da água-forte. A técnica da litografia permitia a reprodução da imagem, fosse por meio de madeira ou cobre, como se fosse um carimbo da peça original, permitindo, assim, sua chegada ao mercado de maneira massiva e, por intermédio dos efeitos a serem criados, também de maneira sempre nova.

O século XIX foi revolucionário no que se refere às técnicas de reprodução da imagem, basta destacar que, na segunda metade houve a descoberta da técnica fotográfica. Esta se fez relevante, não só pela reprodutibilidade, mas pela grande influência que exerceu nas artes de maneira geral, notadamente na literatura Realista, como é o caso de Machado de Assis. Nesse sentido, serão tecidos alguns comentários referentes ao desenvolvimento da técnica fotográfica.

Segundo Monforte (1997), a fotografia constitui, além de espelho e janela, a mimese da memória:

“Fotografia é o ato de gravar imagens sobre uma superfície suporte, sob a ação da luz. A definição serve tanto para a fotografia de hoje quanto para a fotografia de um passado mais secular, no qual o universo fotográfico, parece-me, era bem mais diverso, versátil e rico do que a estereotipada e apressada prática fotográfica de hoje.” (p. 15)

Esse cuidado devia-se, antigamente, ao processo artístico de montagem da fotografia, o que permite compreender que, mesmo em uma técnica de reprodução em massa, como afirmou Benjamim (1985), é possível encontrar criações sempre novas.

Assim, havia vários processos, como o fotograma, que, sem auxílio de qualquer aparato mecânico, grava imagens sobre diversas superfícies expostas à luz solar, com



base apenas na química fotossensível. Também vastamente empregado no final do século XIX há o *cliché verre*, ou clichê de vidro, que também dispensava a máquina fotográfica, usando apenas uma chapa de vidro, tinta opaca e uma ferramenta pontiaguda. Empregado a partir de 1800 há o *platinum*, que usa o cloreto de platina como solução fotossensibilizadora.

O interessante desses trabalhos é que mesmo lidando com a reprodutibilidade, constituem-se em elementos de produção de efeitos de características únicas. Dessa forma, as artes gráficas conseguiram ilustrar a vida cotidiana e, como a imprensa, captar suas nuances e difundi-las.

No entanto, uma mudança fundamental começava a surgir: cada vez mais a reprodução deixava de ser captada pelas mãos e, progressivamente, passava a ser percebida pelos olhos. Essa transferência de sentidos trouxe maior velocidade na transmissão de informações.

“Como o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral.”

(Benjamin, 1985, p. 167)

Da mesma forma, posteriormente, pôde-se perceber a utilização progressiva do som como forma de difusão da informação, era o cinema falado, que aliava mais um sentido à arte fotográfica, além da visão, a audição.

Segundo Benjamim (1985), há alguns fatores que são inerentes à obra de arte, os quais, progressivamente vêm sendo-lhe roubados. Assim, elementos como a autenticidade e a aura são destruídos, o que faz com que o valor da obra de arte seja relativizado ao longo da história.

A obra de arte, produzida em determinado momento histórico, deve guardar em si características da sociedade que a engendrou. Isso é proveniente não apenas da visão de mundo particular do autor ou das formações discursivas inerentes a ela, mas também de sua historicidade, percebida materialmente pela estrutura física, pelas transformações sofridas e pelas relações de propriedade que protagonizou. Estes permitem reconhecer a tradição da obra, tendo em vista que é única.

O aqui e o agora do original são os elementos que permitem o reconhecimento de sua autenticidade e de seu valor enquanto objeto histórico e, portanto, dotado de valores construídos ao longo do tempo.

A reprodutibilidade é positiva no momento em que se faz difundir e conhecer a uma maior amplitude de pessoas. Entretanto, o problema surge quando há o esvaziamento histórico da obra, quando lhe é negada sua historicidade e, a partir de então, os sentidos produzidos se tornam tão efêmeros quanto a breve aparição diante do observador, que não a reconhece como fruto de reflexão histórica.

Em obras literárias, a historicidade reconhecida pelo leitor semiformado é apenas a dificuldade em relação à linguagem, tendo em vista que a contextualização não está presente e, em geral, inclusive as datas da primeira edição lhe são roubadas. No que se refere à escultura ou à arquitetura, o que se observa é o deslocamento da obra não só em relação ao tempo, mas também de seu lugar de origem.

Pode-se observar que o referido aqui e agora da obra de arte, que a tornam autêntica (enquanto única e dotada de forma estética e subjetividade próprias, inscritas em um momento específico), são desvalorizados e, muitas vezes, retirados da obra, danificando-a em sua autenticidade e danificando a percepção do observador, que não a apreende em sua totalidade, complexidade, tradição e possibilidade de abrir horizontes diante de seu receptor.

Aí está um dos grandes problemas da sociedade capitalista contemporânea. A perda da referência e a incapacidade de identificar a historicidade das coisas fazem com que as pessoas se comportem como autômatos e individualistas. A arte em suas diversas expressões poderia resgatar os processos de reflexão e análise crítica cotidianamente mutilados pela ação da indústria cultural. Percebe-se, então, que a perda da historicidade acompanha não apenas o processo de reprodutibilidade na esfera artística, mas acomete a humanidade em todas as esferas de sua existência.

Segundo Benjamin, o que se atrofia na era da reprodutibilidade é a aura da obra de arte. Pode-se perceber que, na reprodução, o objeto é atualizado, ou seja, recortado de seu meio e momento e trazido de maneira estéril para o momento atual de seu observador. O que se descola, assim, é a sua aura, ou seja, sua historicidade, fato relacionado intrinsecamente aos movimentos de difusão de cultura em massa, em que há o deslocamento histórico.

Ora, se por definição a arte é uma recriação da realidade, ou seja, da sociedade historicamente construída em suas contradições estruturais e ideologias, o próprio conceito de arte vem sendo subvertido e deturpado pela ação da Indústria Cultural. Roubam-lhe um dos elementos fundamentais para que se torne arte. Se não é permitida a análise da obra em suas condições de produção, obviamente, não é permitida, de maneira generalizada, a efetivação do processo de análise e reflexão. O que gera uma massa de pessoas semiformadas, incapazes de questionar a sociedade em que vivem e, assim, de maneira alienada, aceitar passivamente aquilo que lhes é apresentado não apenas em termos artísticos, mas também sociais e políticos. A função da obra de arte na sociedade da reprodutibilidade técnica já não é mais de contemplação e reflexão, mas de alienação para que, com uma percepção danificada, que os indivíduos sejam vitimados pelos mandos e desmandos políticos de maneira uniforme e passiva.

“Em suma, o que é aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. (...) Fazer as coisas ‘ficarem mais próximas’ é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas como a sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através de sua reprodutibilidade. Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou ante, na sua reprodução (...)

“A obra de arte reproduzida é cada vez mais a reprodução de uma obra de arte criada para ser reproduzida. (...) Mas, no momento em que o critério da autenticidade deixa de aplicar-se à produção artística, toda a função social da arte se transforma. Em vez de fundar-se no ritual, ela passa a fundar-se em outra práxis: a política.” (Benjamin, 1985, p. 170-172)

Cabe nesse momento a reflexão sobre as transformações não só na percepção, mas também no valor conferido à obra de arte ao longo dos tempos.

Inicialmente, a produção artística apresentava as imagens a serviço da magia, importando sua existência, e não que seja vista ou possuída pelas pessoas. Esse caráter quase místico da obra de arte refere-se ao valor de culto, em que o contato com o mundo real do observador quebraria o ritual de apreciação da arte. Isso lhe conferia um caráter quase sagrado.

À medida que a obra de arte foi se tornando independente desse ritual, ela foi se afastando de seu caráter puramente estético e, com a facilidade de exposição, ela começou a ser vista também como um bem a ser consumido.

A arte, assim reproduzida, tornava-se símbolo de status social, ou seja, não bastava apreciá-la ou mantê-la encerrada em seu mistério, mas era preciso possuí-la. O pensamento burguês impôs à arte a característica de bem de consumo.

No século XVI, grandes mecenas patrocinavam a produção de grandiosas obras de arte, as quais ficariam em seu poder para apreciação e exposição como símbolo de poder e riqueza. Os grandes mecenas foram os mercadores, que posteriormente constituíram a classe de comerciantes, os burgueses; e a Igreja Católica.

Posteriormente, no século XIX, com o advento da fotografia e a sistematização efetiva da imprensa, a reprodutibilidade tornou-se um meio de difundir a relação de posse das artes por parte dos burgueses, classe hegemônica.

Tal anseio pela aquisição das obras de arte justifica-se pela necessidade de ostentar seu capital financeiro, já que em termos de capital cultural a burguesia não tinha tradição.

“Com efeito, assim como na Pré-história, a preponderância absoluta do valor de culto conferido à obra de arte levou-a a ser concebida em primeiro lugar como objeto mágico, e só mais tarde como obra de arte, do mesmo modo a preponderância absoluta conferida hoje a seu valor de exposição atribui-lhe funções inteiramente novas, entre as quais a artística, a única de que temos consciência, talvez se revele mais tarde como secundária.” (Benjamin, 1985, p. 173)

A efetiva transposição do valor de culto para o valor de exposição concretizou-se efetivamente com a fotografia. É a partir dessa técnica que se tem a máquina intermediando o contato efetivo com a realidade. Gradativamente, por intermédio das técnicas citadas anteriormente, observa-se a transposição do trabalho que anteriormente era feito pelas mãos ser substituído pelos olhos. Estes por sua vez, efetivamente captam, percebem e adquirem as imagens a que estão expostos. Imagens que, por sua vez, oferecem-se abundantemente, mas descoladas de sua aura, de sua historicidade.

A partir desse momento o valor já não é mais de culto, a exposição apresenta a obra de arte como bens de consumo. Na era de reprodutibilidade, “a arte contemporânea será tanto mais eficaz quanto mais se orientar em função da reprodutibilidade e, portanto, quanto menos colocar em seu centro a obra original” (Benjamin, 1985).

Assim, para a cultura de massa, quanto mais se reduz a significação social da arte, maior a distância entre a atitude de fruição e a atitude crítica por parte do público leitor.

Afirma-se, pois, como distração, como objeto de diversão das massas, em oposição ao recolhimento pedido pela contemplação.

“A distração e o recolhimento representam um contraste que pode ser assim formulado: quem se recolhe diante de uma obra de arte mergulha dentro dela e nela se dissolve (...) A massa distraída, pelo contrário, faz a obra de arte mergulhar em si, envolve-a com o ritmo de suas vagas, absorve-a em seu fluxo.” (Benjamin, 1985, p. 193)

A arte contemporânea, assim, torna-se um espetáculo em si e para si mesma, construindo-se como instrumento de auto-alienação (tendo em vista que, descolada de sua historicidade e apresentada como um produto a ser consumido efemeramente, por prazer, perde sua aura, atuando como elemento único de entretenimento e não mais de reflexão sobre a sociedade – que a engendrou e na qual o espectador está inserido), conseqüente dominação política e, por fim, autodestruidora daquilo que antes contribuía para que se fizesse arte: a reflexão e a historicidade.

Sobre a cultura de massas, Frederic Jameson (1997) afirma haver a distinção estabelecida entre arte e cultura de massas, sendo esta entendida como entretenimento, diversão e prazer, ingressando no plano teórico do processo alienado de trabalho. Nessa

perspectiva, a cultura de massas gera uma sensação de prazer, uma falsa felicidade estruturada na ilusão da solução de necessidades materiais.

Por cultura de massas não se pode compreender cultura popular, mas cultura massificada, que se impõe na sociedade de consumo independentemente da classe a que se destina.

No contexto da sociedade capitalista, percebe-se que a mecanização domina o lazer e a felicidade do trabalhador em descanso, constituindo, assim, uma extensão do mundo do trabalho.

Assim, vale resgatar a idéia de que:

“A indústria cultural constrói a necessidade de felicidade e a explora. Ela tem assim seu momento de verdade que consiste em satisfazer uma necessidade substancial desenvolvendo-a a partir da renúncia tendencialmente crescente exigida pela sociedade; mas torna-se absolutamente não-verdadeira na maneira pela qual ela oferece essa satisfação.” (Jameson, 1997, p.193)

Essa ilusão de prazer faz com que o indivíduo, ao se divertir, abra mão de seu papel como agente transformador da sociedade, pois para ser prazer, não deve exigir esforço algum, como o ato de pensar. Além disso, essa falsa sensação está disponível como produto a ser consumido, reificando sensações e gostos em massa.

A arte genuína não trabalha com a idéia da felicidade enlatada para consumo, mas com a sensação de felicidade interrompida.

A arte genuína, mediante sua função estética de contemplação e, portanto, não utilitarista, levaria à reflexão diante do real (tendo em vista que é considerada mimese das contradições sociais). Tal reflexão leva à negação dessa possibilidade, uma vez que

há eixos contraditórios que engendram a relação entre o real e a arte, e mesmo as contradições inerentes ao eixo do real.

Essa é uma das grandes distinções estabelecidas entre a arte de consumo e a arte genuína, as quais se prestam, respectivamente, à ilusão do bem-estar intermediado pela mecanização e pelo consumo; e à reflexão, dura, de que a felicidade é negada a partir das contradições sociais existentes.

“Essa é, portanto, uma das diferenciações temáticas cruciais entre ‘arte genuína’ e aquela oferecida pela indústria cultural: ambas levantam a questão e a possibilidade da felicidade em si próprias, e nenhuma delas a provê de fato; mas onde uma mantém a fé nela pela negação e pelo sofrimento, mediante a proclamação de sua impossibilidade, a outra nos assegura de que ela está ocorrendo.” (Jameson, 1997, p.194)

### **O Conceito de Mimese**

O conceito de mimese, abordado anteriormente no conceito de arte, retoma “A Poética”, de Aristóteles, em que se refere à Arte como imitação, ou seja, mimese. Segundo ele, a arte se manifesta de distintas maneiras, segundo objetos diversos, meios e modos diversos de imitação da realidade.

“Pois tal como há os que imitam muitas coisas, exprimindo-se com cores e figuras (por arte ou por costume), assim acontece nas sobreditas artes: na verdade, todas elas imitam com o ritmo, a linguagem e a harmonia, usando estes elementos separada ou conjuntamente. (...) Consiste, pois, a imitação nestas três diferenças: segundo os meios, os objetos e os modos. (...)”

O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador, e, por imitação, aprende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado.”

(Aristóteles, 1993, p. 15-33)



Para os teóricos da Escola de Frankfurt, a arte é síntese das contradições do mundo, uma vez que se torna uma extensão do universo produtivo do trabalho e remete, para tanto, a um ambiente confortável e não contrastante. A diversão, assim, no viés da Indústria Cultural, conforma-se como entretenimento que não tira o espectador de seu lugar passivo e cômodo que, voluntariamente abre mão de seu processo de autonomia e reflexão. Esse universo imita o processo de reprodução de trabalho alienado em uma cultura de massa também expressa de forma alienada. Nesse ponto, é retomada a contradição entre o processo de desenvolvimento da arte em oposição à cultura de massas, conforme trabalhado no Tópico 1.1.

A concepção da arte como mimese, remete, ainda, à imitação das contradições sociais, no caso do objeto investigado nesta pesquisa, da sociedade burguesa. Dessa forma, as contradições presentes em escritores da segunda metade do século XIX, como é o caso de Machado de Assis, já remetem à crítica e aos dilemas da sociedade contemporânea, inerentes ao processo de valorização excessiva do capital, em detrimento de valores morais ou humanos.

Portanto, é válido observar que a mimese não se efetiva da mesma forma em todas as épocas, mas está profundamente relacionada à relação estabelecida entre quem mimetiza, como, onde e quando, sendo uma informação inerente ao discurso referente à arte.

Segundo Alfredo Bosi (1986), a mimese é o método pelo qual o autor dá mais realidade ao sonho e persegue uma imagem anterior por meio de técnicas de adequação lingüística e estética, a fim de obter o efeito de verdade.

“A verdadeira mimese é o processo mental e manual que leva à mais perfeita representação e à mais forte sensação do universo imaginado: ‘um bom quadro, fiel e igual ao sonho que o gerou’...” (Bosi, 1986, p. 37)

## 1.2 O Conceito de Literatura

A literatura é arte, sendo assim, como forma de expressão artística, também deve ser vista como mimese das contradições sociais. Para tanto, elege como instrumento a palavra, ou seja, sua forma estética.

As origens da literatura brasileira não podem remontar ao contexto europeu, mas surgem como forma de constituir e descrever um complexo colonial. Este servia aos interesses da metrópole, à qual interessava a exploração das riquezas naturais.

Inicialmente, as manifestações literárias apresentam interesse descritivo pelas riquezas pátrias, posteriormente, já com uma organização social e o povoamento das chamadas capitânicas hereditárias, o que se observou foi a transplantação das estéticas européias traduzidas para a arte colonial.

O conceito de literatura brasileira assumiu, desde sua época colonial, os interesses de auto-significação. Segundo José Aderaldo Castello (1999), esse processo começa desde que se estabelece a relação eu <-> terra, com a presença do colonizador, onde se resgatam noções de regionalismo e nação.

Essa relação será revigorada e traduzida na relação indivíduo <-> pátria, a partir do século XIX. As criações literárias nacionais delineiam a trajetória da história social nacional: o nativismo, no período pré-colonial; o nacionalismo romântico, no Império; e, durante a república, o neocolonialismo e a brasilidade.

Entretanto, a relação homem <-> terra reinterpretada na literatura sofreu influência também da literatura européia, notadamente a espanhola, a portuguesa e,

posteriormente, a francesa. Soma-se, ainda, a presença autóctone e mestiça, ambas estimulando a relação homem <-> terra.

“Ao cabo, não custa lembrar que não temos uma literatura como tantas outras do Velho Mundo. Estas – nossas matrizes – são expressão de cultura e civilização de longo e remoto passado, tanto mais obscuras quanto distantes no tempo e difusas no espaço, de maneira que seus primórdios estão presos a um aglomerado de lendas e mitos.” (Castello, 1999, p. 32)

A cultura brasileira é extremamente rica e ampla, sendo construída ao longo dos séculos tentando resguardar conhecimentos e costumes da época pré-colonial.

Muito da cultura indígena, a qual é vasta e riquíssima, sobreviveu ao processo exploratório da colonização, sendo resguardado e arquivado por meio das cartas dos viajantes, as quais guardam um caráter discriminatório e preconceituoso por parte do colonizador em relação ao povo do Novo-Mundo. Também por meio de estudos da língua e da cultura promovidos pelos jesuítas, ainda que ideologicamente comprometidos com o processo de catequese, e pela resistência de grupos indígenas que ainda coexistem com o homem branco, mantendo sua cultura nativa, é possível reconhecê-la como símbolo da identidade nacional.

Em termos de produção literária, no que pese o papel muitas vezes elitista da crítica literária e da história da literatura, são poucos os registros de cultura e hábitos indígenas e africanos ao longo do período colonial. Tais registros são feitos muito mais pelo interesse científico do que pela forma estética, característica que persiste até o século XVII, quando intelectuais brasileiros começam a se preocupar em produzir literatura nacional.

Essa produção é feita por representantes da elite e, como tal, apresentam uma visão de mundo específica e, muitas vezes, preconceituosa (não por difamar, mas por silenciar diante de graves desmandos sociais, principalmente em relação ao homem negro).

É interessante ressaltar nesse momento a produção satírica de Gregório de Matos Guerra que, além da mais autêntica lírica filosófica barroca, pinta com palavras um divertido panorama da sociedade baiana, independente de classe, credo ou cor.

A influência da cultura portuguesa na formação cultural brasileira perdura até o final do século XVIII, quando o eixo cultural começa a ser transferido para a França. Tal fato não impediu o surgimento de belas manifestações literárias, como as vozes revolucionárias que evocavam da “Minas” inconfidentes e os épicos “O Uruguai”, de Basílio da Gama, e “O Caramuru”, Frei de Santa Rita Durão; ainda que estas trouxessem fortemente marcada a idealização da imagem do indígena, influenciada pelas idéias francesas do “homem natural” visto atentamente pelo olhar do colonizador, como observado no excerto abaixo, de “O Caramuru”:

“Mas da mísera gente na lembrança,  
Que lhe excita da esposa a cara imagem,  
Meditava deixar a amiga França,  
Repetindo a brasílica viagem.  
Na generosa empresa não descansa  
De instruir a rudeza do selvagem,  
E cuida com razão que é humanidade  
Amansar-lhe a cruel barbaridade.” (In: Roncari, 1995)

O século XIX, do ponto de vista das idéias, foi extremamente relevante, exercendo uma ação emancipadora e educadora sobre a inteligência nacional. Com isso, a

sociedade brasileira toma contato com o progresso social e político da burguesia, o que se reverte gradativamente em idéias de liberdade e republicanismo; tendo em vista que o desenvolvimento local era incompatível com a tutela portuguesa.

A vinda da corte portuguesa em 1808 e a abertura dos portos trouxeram grande avanço para a cultura brasileira, com a criação de escolas de medicina, da marinha, de guerra e de comércio; a Imprensa Régia; a livraria, em 1814, que originaria a Biblioteca Nacional; o Museu; e o Jardim Botânico. “Era como se o Brasil despertasse de um prolongado sono, e se pusesse a caminho de sua libertação.” (Holanda, 1976, p. 181).

O século XIX foi permeado de conquistas sociais e políticas, como a Independência, a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, fatos que influenciaram filosoficamente a produção literária nacional. Seja, inicialmente, com a construção de um Panorama da Cultura Nacional e do imaginário coletivo sobre o processo da formação da identidade nacional; seja pela visão crítica em relação à constituição da burguesia e de suas falácias morais.

A partir de 1810, a Academia Militar formava engenheiros e, simultaneamente, eram criados diversos cursos que deveriam suprir as necessidades da burocracia estatal. Eram cursos como: agronomia, química, desenho técnico, economia política, arquitetura e direito, este, criado logo após a independência.

Posteriormente, vieram os cursos de medicina e os da Academia de Belas Artes. Formava-se, assim, uma camada de profissionais liberais que atuavam na produção de bens simbólicos para consumo das classes dominantes. Dentre os itens a serem consumidos, estava a literatura, que aproveitava a ânsia das classes dominante e de profissionais liberais por entretenimento, alimentado pelos romances de folhetim.

Com o estabelecimento de escolas Politécnicas, a importação de livros-texto e o retorno de acadêmicos formados pela Universidade de Paris, o positivismo começou a

integrar o pensamento científico contra a doutrina católica e os regimes monárquico e escravista. Foi organizado um sistema público, estatal e secular de ensino em substituição ao ensino jesuíta, atendendo às necessidades do surgimento de uma burguesia mercantil.

A partir de 1870, liberais, conservadores e positivistas uniram-se em favor da liberdade do ensino superior, em relação à doutrina laica e à permissão para a abertura de cursos e estabelecimentos livres de ensino superior.

Em 1879, foi instituída a liberdade de ensino primário e secundário, no município da corte, e a de ensino superior, em todo o País, no que se refere ao caráter público ou privado; sendo que o Estado mantinha o monopólio da formação de certas profissões. Essa característica indica “a necessidade de aumentar o suprimento da força de trabalho dotada de alta escolaridade e, também, de determinações ideológicas, como a influência do positivismo” (Cunha, 1980, p. 132).

O positivismo se difunde e influencia todo o plano de produção cultural brasileiro, notadamente no que se refere à literatura de Machado de Assis, que não só o emprega, como também o supera, no sentido de criticá-lo.

A teoria positivista:

“Pretendia unificar os conhecimentos do mundo ‘humano’ ao ‘natural’ pela aplicação àquele da metodologia que as ciências naturais teriam desenvolvido: um método ‘positivo’ em oposição ao método ‘metafísico’ (...) A doutrina positivista foi uma versão ideológica da sociedade capitalista, nascida dela própria (...)” (Jauss, 1994, p. 86-87)

Tal signo ideológico, trazido à tona pela instituição das universidades e pela difusão do ensino livre, influenciou efetivamente a produção cultural brasileira, sendo

representativo de um novo modelo de organização social no País: uma sociedade burguesa, republicana e abolicionista.

Por intermédio de uma breve análise do desenvolvimento da literatura nacional é possível comprovar a veracidade das afirmações de Adorno, ao referir-se à literatura como mimese das contradições sociais.

Entendendo-a como arte, é possível compreender os ecos estabelecidos entre a criação artística, a qual envolve o social e o espiritual, como síntese subjetiva (pela visão de mundo do autor) de determinada sociedade.

Sob esse prisma, acompanham-lhe não apenas os conceitos de autonomia lingüística, mas abre-se a possibilidade de que, além da forma estética, se acrescente a noção de engajamento social. Ambos os elementos serão concretizados no receptor que, com sua subjetividade, apreenderá novos horizontes.

A literatura, como arte, apresenta função estética, sendo assim, não deve ser funcional, o que a reduziria a simples mercadoria. Antes, deve ser valorizada pelo latente universo, fechado em simulacro, a ser desbravado por seu leitor; guarda em si a historicidade e o pensamento, as ideologias, as angústias e os anseios ao longo dos tempos.

Deve, portanto, manter sua autonomia, mas entender-se como recriadora da realidade, a fim de, além da característica artística, guardar em si a historicidade, tendo em vista que o escritor lida com as significações e estas, por sua vez, são cambiantes ao longo da história.

“A função social do tema *engagement* tornou-se até certo ponto confusa. Quem, com espírito cultural conservador, exige da obra de arte que ela diga algo, está aliando-se contra a obra de arte desligada de finalidade, hermética, e com a contraposição política.” (Adorno, 1991, p. 53)

Assim, como fonte de conhecimento, a literatura não deve ser uma fonte de prazer efêmero ou status cultural em uma sociedade de consumo. Deve servir de objeto de reflexão histórica permitindo ao ser contemporâneo, por intermédio da aura artística, romper a efemeridade da cultura de massas em que está inserido.

### **Notas sobre Literatura**

Contemporaneamente, percebe-se que os livros não se assemelham mais a livros, eles consideram as necessidades dos consumidores, o que transformou sua fisionomia.

A literatura é a dignidade do contido em si, duradouro, hermético, que capta o leitor dentro de si, fechando sobre ele a tampa, como as capas de livros sobre seus textos. Dessa forma, permite a libertação da subjetividade e estimula o processo de reflexão e criticidade pela contraposição entre ficção e realidade. No entanto, no contexto da Indústria Cultural, é o livro que se insinua ao leitor, ele se apresenta para consumo e, assim, se preocupa mais com os lucros do que com sua literariedade, ou seja, a função por meio da qual se concretiza no leitor.

“A expressão do bem de consumo, indiferente àquela a que ela se prende, coloca o livro, para aqueles que não são precisamente familiarizados com a técnica bibliográfica, em uma contradição difícil de explicar, mas justamente a bem de sua profundidade, tanto mais enervante em relação à forma do livro como material e espiritual ao mesmo tempo. (...) Isso prejudica os livros também como artigo intelectual. Sua forma significa distinção, concentração, continuidade: qualidades antropológicas que se extinguem.” (Adorno, 1991, p. 18)

Toda obra literária é uma obra de ficção e, portanto, além de apresentar a referida ficcionalidade, é fundamental que apresente o trabalho formal com sua materialidade, ou seja, a língua. Além disso, é posta como forma particular de visão do autor em



relação ao mundo em que vive, tendo em vista que é manifestação mimética e, portanto, recriação da realidade em que o autor está inserido.

Entretanto, a literatura na contemporaneidade vem sendo atacada naquilo que a constitui como arte. Por definição, a arte é feita para contemplação como potencialização da felicidade, a qual, se contrastada com as possibilidades reais, torna-se apenas uma promessa que, não realizada, deve levar ao confronto crítico entre a possibilidade e sua realização no real.

O que se observa é a corrupção da função estética da literatura, uma vez que, diante da promessa de um prazer efêmero e ilusório, a literatura assume interesses específicos associados às necessidades de determinada conjuntura social.

O livro, surgindo como produto no mercado editorial, encontrará novas roupagens, passará por amplas pesquisas e culminará em um efetivo e chamativo produto de marketing, não raras vezes sendo complementado por uma gama de outros produtos, bens de necessidade supérflua que, diante da exposição, torna-se de primeira necessidade, principalmente para o público jovem.

É comum atualmente o fenômeno de adaptação de obras literárias para o cinema, um exemplo de atualização da arte, em que se descola a obra de sua aura e quebra sua autenticidade.

A questão essencial aqui não é a qualidade da produção cinematográfica em termos técnicos, mas a indústria que está por trás de tal projeto. Nesse sentido, o ato de leitura deixa de ser desinteressado e passa a se relacionar a uma gama de produtos subjacentes.

Assim, pretende-se garantir o sucesso de vendas dos livros (por meio de edições luxuosas e ilustradas, obviamente inacessíveis ao público de baixa renda) e de bilheteria nos cinemas. Posteriormente, passa-se a uma série de produtos que vão desde camisetas a material escolar e de decoração. São exemplos claros disso as recentes produções

industriais de “Harry Potter”, de J. K. Rowling; de “O Senhor dos Anéis”, de J. R. R. Tolkien; e de “As Crônicas de Nárnia”, de Clive Staples Lewis.

Tal fenômeno é justificado e apresentado por Benjamin de maneira contundente em seu livro “Magia e Técnica, Arte e Política” (1985), no momento em que se refere à forte influência da literatura nas adaptações cinematográficas, justamente como forma de garantir a bilheteria.

Entende-se que as formas de percepção das coletividades se transformam ao longo do tempo, bem como sua forma de existência, sendo ambos condicionados historicamente.

Dessa forma, em uma sociedade tomada pela tecnologia imagética e pela reprodutibilidade técnica e serial, o cinema torna-se importante instrumento de difusão e reprodução de tal cultura.

Em uma sociedade cuja cultura e processo de esclarecimento são danificados, o tempo destinado a leitura e formação deve ser substituído e ocupado pela velocidade de informações e imagens, ainda que estas se apresentem de maneira desconexa e fragmentada. Assim, a sociedade contemporânea impele a todos à negação daquilo que exige quietude e concentração: a apreciação da literatura.

A forma impressa dos livros é aquela que ganha independência de seu autor e novos e constantes sentidos no contato com seu leitor. Essa polifonia permitida pelo caráter plurissignificativo da linguagem literária confere – juntamente com a historicidade (tanto em relação à realidade sócio-histórica, quanto em relação à técnica de produção de determinadas épocas) –, a riqueza e o desenvolvimento da imaginação e da reflexão por parte do leitor.

Dessa forma, a materialidade, a historicidade e a subjetividade revelam o papel da literatura como agente de reversão da barbárie e da alienação a que cotidianamente os indivíduos estão expostos.

Esse sentido deve ser resgatado, pois no contexto da sociedade capitalista contemporânea, o livro, assim como as artes, também é empregado como símbolo de status social e, da mesma maneira, passa a ser encarado apenas como bem de consumo e não mais como fonte de capital cultural. A materialização desse capital é interrompida, pois conforme é freqüentemente observado na sociedade burguesa, a aparência vale mais do que a essência.

Essa atitude, nas palavras de Adorno (1991), traz algo de banáustico, ou seja, algo de banalidade e náusea, pela falsidade com que se apresenta. O ato de leitura, como relevante instrumento para a formação do alunado, deve desvincular-se de interesses de consumo e fazer-se como ato de apreciação artística.

Os significados estão imersos nos livros como em um grande labirinto, não se rendem, como um mero instrumento àquele que o possui. Dessa forma, afirma Adorno (1991, p. 23): “Cada livro que vale alguma coisa joga com o leitor. Boa leitura seria aquela que adivinha as regras do jogo, que as observa, e sem violência se acomoda a elas”.

O status de posse também contribui para o apagamento da historicidade da obra literária. Esta, por sua vez, é conferida pela monumentalização do discurso. O conceito de “documento e monumento” foi elaborado pelo filósofo francês Michel Foucault, em sua obra “Arqueologia do Saber”, em que revela que os historiadores tradicionais, ao realizarem seu trabalho de investigação, tomavam os documentos buscando indagar o que eles queriam dizer, se diziam ou não a verdade, se eram autênticos ou fabricados,

enfim, como tais documentos deixavam explicitado, transparente na superficialidade textual, os significados da história.

Esse processo é permitido pela cristalização dos enunciados, organizados em formações discursivas presentes na obra literária. Construída como documento e arte, a literatura monumentaliza a história.

Essa característica, ou seja, sua aura, constitui o semblante dos livros, o qual vem sendo roubado não apenas por sua recorrente atualização e conseqüente deslocamento histórico, mas também pelo interesse do público leitor apenas pelo mais recente, pelo mais atual.

A vertente burguesa teima em substituir esse semblante por valores mercadológicos e efêmeros, a partir do momento em que devem ser vistos de maneira imediatista e rapidamente substituíveis por uma seqüência da série ou por outro produto de mercado, os quais são consumidos de maneira acelerada e inconsciente.

Valorizar a história, por meio da técnica e do contexto, é saber reconhecer o universo de uma obra literária. Deixar-se mergulhar nesse universo revela novos horizontes ao receptor, enriquecendo-o e contribuindo para seu processo formativo.

A história é o segredo mais íntimo da melancolia dos livros antigos, também a indicação de como se deve lidar com eles. Aí está sua grande riqueza, o mundo que guarda em seu interior e deve se desvendado pelo leitor crítico.

### **1.3 O Conceito de Clássicos e sua Releitura**

É constante a pergunta sobre o porquê de ler os clássicos e também sobre o que efetivamente seriam os clássicos. Ítalo Calvino responde a essas perguntas em seu livro “Para que ler os clássicos”, editado pela Cia das Letras, em 1994. São apresentados vários elementos que contribuem para elucidação do que são os clássicos, mas,

efetivamente, apreende-se que são obras literárias que enriquecem o leitor e ampliam sua forma de ver o mundo a cada leitura.

Cada leitura é, portanto, uma nova leitura, pois estes não se esgotam em si, mas, ao contrário, sempre trazem elementos novos que contribuem para o processo formativo do leitor. Assim, a releitura é fundamental e, a cada releitura, se apresenta um novo mundo de possibilidades ao leitor.

São considerados clássicos aqueles livros que: constituem uma riqueza para quem os tenha lido; mimetizam-se como inconsciente coletivo ou individual; toda primeira leitura constitui uma releitura, assim como toda releitura apresenta-se como a primeira leitura; dá a impressão de que nunca terminou de dizer aquilo a que se propôs; conseguem unir diferentes culturas e diferentes leituras em um mesmo processo interpretativo; provoca diferentes reflexões críticas; quanto mais são lidos, mais revelam; pelo lado crítico, podem constituir-se como antítese de tudo aquilo que se tem cristalizado e, assim, impelir à reflexão; vem antes de outros clássicos e se faz reconhecer pelo espelho com aqueles que vieram antes; não se pode perder de vista desde onde estão sendo lidos para que nem ele e nem o leitor se tornem atemporais e, portanto, vazios de história; enfim, servem para entender quem somos e onde chegamos.

Assim, não deveriam ser lidos por obrigação, apenas por amor e isso só é possível nas leituras desinteressadas. Os clássicos não devem, portanto, ser utilitários; é válido lê-los pelo prazer do enriquecimento, sendo que “é melhor ler os clássicos do que não ler os clássicos”. A tentativa de entender a si mesmo e às contradições humanas apresentadas ao longo dos séculos é uma boa razão para ler e reler os clássicos.

Em recente estudo, publicado na *Revista Cult*, Michelle Strzoda fala sobre o processo de releitura dos clássicos. Nos Oitocentos era comum abrir os jornais e deparar-se com folhetins, um capítulo de romance ou uma crônica sobre as ruas do Rio

de Janeiro, atualmente há algumas casas editoriais que pensam em retomar essa atmosfera.

Esse fenômeno se justifica como uma jogada de mercado, pois, segundo o coordenador editorial da Globo, levam o nome de clássicos e, portanto, são garantia de vendagem. Segundo pesquisas, entre 1870 e 1890 cerca de 80% dos brasileiros não sabia ler, porém um romance de sucesso vendia milhares de exemplares em uma semana. Um dos preferidos das editoras é Machado de Assis, “os clientes e os livreiros sabem que não há como não agradar”, afirma a gerente de uma livraria do Rio de Janeiro (Strzoda, 2005).

Assim, compreende-se a atualidade dos clássicos e, notadamente, de Machado de Assis, que ao longo do tempo vem sendo lido e relido, atualizando e enriquecendo corações e mentes ao longo dos séculos.

## **Capítulo 2**

### **A Dimensão Estética**

## 2.1 Arte, Transcendência e Revolução

A arte, a partir da visão marxista, tem sua qualidade e verdade na totalidade das relações de produção existentes. Sendo assim, representa os interesses e a visão de mundo de determinadas classes sociais, de modo mais ou menos preciso.

Entretanto, também deve ser vista no campo das relações sociais, sendo a este campo atribuída a função e o potencial políticos. Tal potencial revela-se na estética em si, subvertendo e transcendendo a ordem estabelecida, no sentido de superar as contradições de seu tempo.

É comum a referência à arte considerada autêntica e grandiosa, a qual segue determinados preceitos previamente definidos como autênticos, os quais se articulam diferentemente e revolucionariamente ao longo dos anos. Tais critérios são estabelecidos pela crítica de arte e pela crítica literária e, muitas vezes, estes parecem arbitrários, tendo em vista que foram estabelecidos há anos, segundo os pensamentos e as ideologias de determinadas épocas.

Ao fazer referência à dimensão revolucionária, toma-se por base sua aplicação em vários sentidos. Em um nível mais rapidamente observável, a técnica por intermédio da qual a obra de arte é produzida.

Nesse sentido, as técnicas acompanham diretamente a transformação e o desenvolvimento de instrumentos científicos, ou tecnologias, que propiciem o surgimento de novos materiais e perspectivas. Como exemplo, tem-se a produção da estética Impressionista, a qual se desenvolveu amplamente na pintura, mas também exerceu fortes influências dentre os escritores Simbolistas do final do século XIX.

A revolução na forma de registrar imagens e a fugacidade dos momentos, como defendiam Renoir, Degas, Cezanne, Van Gogh, Lautrec, Monet, Manet, Pissarro, Caillebotte, dentre outros grandes nomes do chamado Impressionismo (ainda que



muitos tenham transitado por diferentes estilos), foi pautada na revolução efetivada pela produção de tinta sintética, propiciada pelo desenvolvimento da Indústria Química, que os permitiu acondicioná-las de modo a serem transportadas pelos pintores aos mais diversos lugares.

Tal evolução gerou uma profunda revolução da percepção estética de artistas que buscavam valorizar e perceber a efemeridade dos momentos cotidianos, bem como a profunda poesia que os compunha, os mínimos movimentos que os engendravam, registrando suas impressões em relação a tais cenas. Os impressionistas revolucionaram, assim, não apenas a técnica, mas também a percepção estética da época.

Um exemplo pode ser observado nos quadros de Caillebotte, em que flagrantes de cenas cotidianas remetem o observador a um universo de luzes e movimentos.

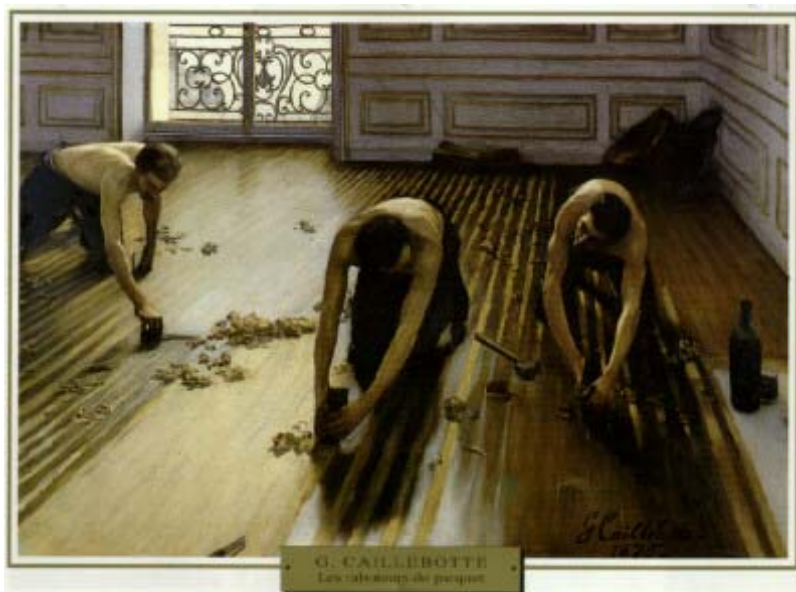


Figura 3 – Aplainando o assoalho, de Caillebotte (1975).

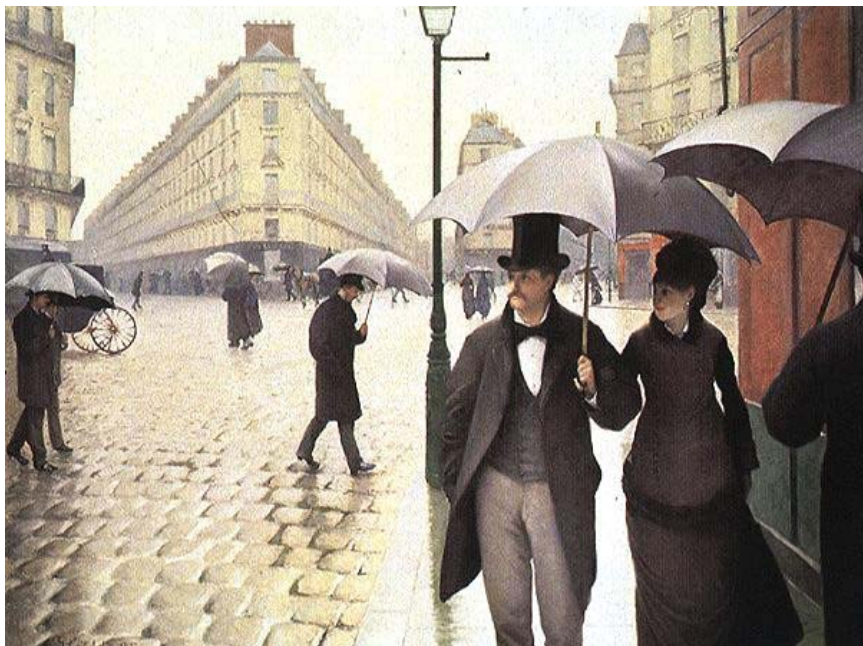


Figura 4 – Ruas de Paris, de Caillebotte (1877).

É notável nas imagens o jogo de luzes, como percebido nos corpos dos trabalhadores da Figura 3; e no chão da rua, na Figura 4, bem como o flagrante de movimentos inusitados, buscando a cumplicidade com o companheiro de trabalho ou observando transeuntes. Deve-se destacar o ar pensativo transmitido pelo movimento de inclinação da cabeça do homem que atravessa a rua. Tais percepções exigem do artista não apenas o claustro do ateliê, com posicionamentos construídos, mas a percepção do inusitado, do movimento que o acompanha agora revolucionariamente por intermédio da evolução tecnológica.

O ato de revolucionar pode acompanhar o curso e o desenvolvimento da sociedade, como também pode fazer frente a ele. Em termos temáticos, tal revolução pode processar-se por intermédio do engajamento, como denúncia a determinadas problemáticas sociais, estando atenta às questões de seu tempo.

Entretanto, o ato revolucionário em si também pode ocorrer pela negação da própria estética, ou seja, pela subversão daquilo que, em determinado momento era tido e considerado manifestação de competência estética. São exemplos dessa revolução, não pelo engajamento, mas pela subversão, obras de vanguardistas como Pablo Picasso, Salvador Dalí, Miró, Modernistas brasileiros da Semana de Arte Moderna de 22, como Anita Malfatti e Tarsila do Amaral que, por intermédio de suas pinturas chocaram o mundo e desconstruíram o conceito de arte acadêmica e elitista que reinava até então.

Outro grande exemplo de subversão é o movimento Concretista, em que não só a concepção de poesia foi desconstruída, mas também sua unidade mínima, ou seja, o verso. Dessa forma, deixou-se de explorar a métrica e a rima como únicas possibilidades de produção de sentido e começou-se a usar a disposição gráfica não de palavras, mas de letras e sons: é a chamada poesia verbi-voco-visual, como a observada a seguir (Figura 5), de Décio Pignatari, em que a forma revolucionária faz questionar a distribuição de terras no País:

**ra terra ter  
 rat erra ter  
 rate rra ter  
 rater ra ter  
 raterr a ter  
 raterra terr  
 araterra ter  
 raraterra te  
 rraraterra t  
 erraraterra  
 terraraterra**

Figura 5 – Poesia *Terra*, de Décio Pignatari (1956).

Esses são exemplos da obra de arte empregada segundo a concepção de libertação. A aparição da imagem da libertação está presente em amplas formas de arte, pela contradição existente entre as realidades objetiva e subjetiva (evocada pelo universo artístico).

A expressão das diferentes formas de libertação e expressão revolucionária da obra de arte é, em última instância, diferenciada ao longo do tempo pelas condições históricas presentes nas obras por intermédio das diferentes estruturas sociais com as quais se confrontam e dialogam.

Esse diálogo é intermediado e também possibilitado pela autonomia da obra de arte. Falar de autonomia, entretanto, não indica isolamento em uma torre de marfim, mas sim a possibilidade de criação e ficcionalização sobre um determinado substrato social comum. A autonomia na, segundo Marcuse (1977), refere-se à possibilidade de transgressão e transcendência referentes não apenas à técnica de produção, mas também à subjetividade e à percepção sensível do mundo por parte do artista. Nesse sentido, ainda que autônoma, a arte traz em si, engendradas, as relações sociais de seu tempo e essa é a grande dialética inerente à sua existência.

Para compreender a relevância da historicidade na constituição artística, é válido destacar nesse momento as teses da Estética Marxista, segundo as quais (Marcuse, 1977):

1. Existe uma relação definida entre a arte e a totalidade das relações materiais de produção. Como parte da superestrutura, a obra de arte pode manter-se afeita às tendências historicamente superadas ou antecipar o espírito vindouro.
2. Há uma conexão definida entre a arte e a classe social, podendo aquela estar comprometida ideologicamente com esta.
3. O político e o estético tendem a coincidir.

4. O escritor tem a obrigação de articular e exprimir os interesses da classe a que representa.
5. A classe declinante tende à produção de uma arte decadente.
6. O Realismo é a forma de arte que corresponde mais convenientemente às relações sociais. Sendo defendida como a mais correta.

Atualmente, as principais tensões marxistas se transfiguraram em novas e constantes contradições. Não é possível identificar objetivamente quem são os explorados e quem são os exploradores, uma vez que a detenção dos meios de produção se apresenta estratificada, bem como as forças produtivas de trabalho que, em razão da constante e sempre crescente desigualdade, subdividem-se cada vez mais, enquadrando-se no setor terciário ou, muitas vezes, abaixo da linha de miséria.

Assim, a tensão claramente deflagrada entre burguesia e operariado não existe objetivamente dessa forma, mas substanciada em novas contradições, com múltiplos antagonistas.

Da mesma maneira, percebe-se que a superação da classe em ascensão não se concretizou e o capitalismo, ainda que infelizmente, mostrou-se soberano e, até então, a forma hegemônica de organização do poder.

A crítica e a percepção feitas por Marx são válidas ainda hoje, tendo em vista a permanência do capitalismo e da sempre urgente necessidade de fazer crítica às desigualdades existentes. É necessário considerar que essa crítica deve ser feita à luz da história e, portanto, considerando as relações de produção e o contexto do século XXI.

É válido destacar a relevância da historicidade inerente à obra de arte, a qual não lhe pode ser roubada, ainda que muitas vezes seja percebido o interesse em ocultá-la. A historicidade pode surgir marcada pelo interesse em transfigurar objetivos e ideologias

de determinadas classes, sendo, portanto, relevante na interpretação da obra à luz de seu tempo.

Em Machado de Assis, mais especificamente no que se refere à sua produção em prosa, didaticamente classificada pela crítica literária como realista, ou seja, produzida entre 1880 e 1908, é possível perceber tal vertente de reflexo ideológico enquanto classe. É possível reconhecer o contexto do Rio de Janeiro, por intermédio de suas ruas, festas populares, diversidade étnica e social, bem como a forte desigualdade travada entre as classes sociais. Em uma concepção materialista da história, os contos de Machado de Assis fazem referência às grandes contradições de seu tempo, sem poupar esforços para desvendar a falsa moralidade da sociedade burguesa.

Essa constante de sua obra não representa que seja a única vertente adotada pelo escritor, tendo em vista que escreveu por várias épocas e transitou por todos os gêneros literários e jornalísticos. O autor envereda pela investigação da essência humana, que não raras vezes subverte a lógica e se aproxima da loucura. Esta revela ao leitor um lado obscuro e fundamentalmente humano, muitas vezes independente das relações de poder atreladas ao personagem.

Assim, Machado de Assis aborda não apenas as condições materiais, mas também as manifestações da subjetividade. Nesse sentido, compreende-se a crítica feita por Marcuse (1977) em “A Dimensão Estética”:

“O esquema implica uma noção normativa da base material como a verdadeira realidade e uma desvalorização política de forças não materiais, particularmente da consciência individual, do subconsciente e da sua função política (...)

“A ideologia torna-se mera ideologia, apesar das enfáticas qualificações de Engels, e toma lugar uma depreciação de todo o mundo da subjetividade, uma depreciação não só do sujeito como *ego cogito*, o sujeito racional, mas também da interioridade, das emoções e da imaginação.” (p. 17)

Dessa forma, as paixões, os sonhos e a subjetividade impulsionam o processo revolucionário, juntamente com o momento histórico a ser superado. Esses elementos perfazem a reflexão e o processo de produção intelectual do indivíduo, fazendo-se, assim, práxis. Esta se inicia individualmente e pode conformar-se coletivamente, não sendo, entretanto, função obrigatória da obra de arte e da literatura conduzir a tal manifestação coletiva, cabe a ela o despertar do indivíduo.

A práxis é defendida por Marx em seu prefácio para “Crítica à Economia Política” e, dessa forma, não permite que o materialismo histórico se transfigure em esquematismo, mas em instrumento para emancipação e reflexão.

Libertar a subjetividade permite ao indivíduo constituir sua história (diferente da história social), a qual é carregada da subjetividade que o torna único e distinto; permitindo, assim, a constituição de seu destino de maneira heterogênea, não uniforme, em relação a sua classe social, ainda que seja concretamente influenciado por ela.

A arte, como produção humana, é igualmente influenciada não apenas pela condição histórica de produção, mas também pela subjetividade (interesses e emoções) daquele que a produziu.

Sendo assim, “a arte transcende sua determinação social e se emancipa a partir do universo real do discurso e do comportamento” (Marcuse, 1977, p. 20), ainda que seja pautada nesses elementos. É por seu caráter transcendente que a arte se apresenta a seu observador como possibilidade. Esta, por sua vez, pode se concretizar em fracasso, angústia, felicidade ou na simples subjetividade que emerge dessa nova razão transcendente.

A forma estética transforma, segundo a subjetividade do artista, um dado da realidade em um todo independente (tendo em vista que possui um significado) que, por sua vez, transcenderá seu tempo e se concretizará segundo a história individual daquele que a contemplar. É essa forma estética que permite a atribuição de uma função crítica à arte, pois consiste na materialidade (lingüística ou imagética) que conduzirá à libertação da subjetividade. É do conteúdo e da forma pela qual se processa que surge a arte considerada autêntica.

É interessante refletir sobre a autenticidade e o valor da obra de arte. O conteúdo, a tensão latente travada com a realidade por intermédio da subjetividade só é transformada em arte por sua forma estética, ou seja, o conteúdo tornado forma. Daí apreende-se aquilo que a torna genuína: o trabalho formal que a engendrou.

Mas então a arte estéril ideologicamente pode ser considerada verdadeira e de valor? Desde que entendida à luz de sua historicidade. É ela que desvendará as ideologias e o conteúdo perpetrados pela forma, seja por intermédio do engajamento, da subversão ou da consonância com a forma hegemônica de pensar. De toda maneira, a historicidade é aquela que permitirá ao observador imergir em seu simulacro.

Dentro do contexto da Indústria Cultural, a tensão existente entre realidade e subjetividade e entre forma e conteúdo é que permitirá a percepção da arte genuína e autêntica (o que de forma alguma se refere à arte de elite como padrão. Efetivamente, a tensão travada não se refere ao erudito e ao popular).

Como exemplo, pode-se trabalhar com escritores como Jorge Amado e Rubem Fonseca, os quais, em contextos diferentes, conduziram suas obras literárias seguindo



determinado norte em relação à organização de seus enredos. Estes, por sua vez foram garantia de sucesso de público, ou seja, vendagem elevada de suas obras.

Em Jorge Amado, reconhece-se a freqüente presença da sensualidade feminina, emoldurada por tipos populares conhecidos da cultura nordestina, os quais se relacionam sob o signo da erotização.

Rubem Fonseca, por sua vez, trabalha com os tipos cariocas, não de maneira galhofeira como Amado, mas como constituintes de enredo de forte mistério e violência. A receita do romance policial, garantia de *best-seller*, faz-se perceber em meio ao submundo das drogas e da contravenção vivida pelos filhos do carnaval carioca.

Entretanto, ainda que o conteúdo apresente uma estrutura consagrada de sucesso que se repete, em ambos os escritores a forma literária se descortina aos olhos do leitor com primazia. A forma, e não a pureza dessa arte, faz nascer, na “malemolência” do linguajar nordestino, personagens que se tornam vivos nas vilas e ruas de Ilhéus e na mente daqueles que têm o prazer de o ler.

De maneira semelhante, a linguagem ríspida, a língua viva e carnalmente gritante em palavrões e expressões grosseiras leva o leitor de Rubem Fonseca a um mundo que está às margens da vida confortável daqueles que se recusam a enxergar a díspare e cruel realidade das grandes metrópoles.

“A forma estética constitui a autonomia da arte relativamente ao ‘dado’. No entanto, essa dissociação não produz uma ‘falsa consciência’ ou mera ilusão, mas antes, uma contra consciência. A negação do pensamento realístico-conformista.” (Marcuse, 1977, p. 21-22)

A arte mobiliza conceitos como estética, autonomia e verdade que, apesar de se apresentarem no campo sócio-histórico, quando unidos na forma artística, transcendem tal realidade. Dessa forma, o poder da arte não se limita a um momento historicamente demarcado, mas avança atemporalmente, podendo servir como instrumento de libertação do olhar, estético ou individual, ao longo dos séculos, por intermédio da cristalização do fictício como realidade nas mentes de distintas épocas.

“A arte (...) está comprometida numa emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão e em todas as esferas da subjetividade e da objetividade.” (Marcuse, 1977, p. 21)

Dessa forma, de maneira muito particular, a arte é capaz de trazer a libertação da subjetividade e da criticidade que propiciam ao ser humano a percepção do mundo que cotidianamente o aliena. Essa alienação não está restrita à classe social, pelo contrário, aplica-se a todas as camadas da sociedade; tendo em vista que esta se caracteriza e define pelo consumo, e está inserida no modo capitalista de produção.

O impulso ao consumo desenfreado e inconsciente assola toda a população, já ausente de si, uma vez que se torna assujeitada diante do fetiche da mercadoria.

A arte revela e liberta a subjetividade do indivíduo inconsciente de si e de sua função como agente transformador da realidade. Essa relação deve ser resgatada no ensino da arte literária dentro do ambiente escolar, a fim de que, independentemente da classe social a que pertença, o indivíduo tenha a possibilidade de confrontar a realidade em que vive com as relações sócio-históricas que a engendram.

Essa, portanto, é uma via de mão dupla, pois parte de algo produzido por um artista, em distintas e aleatórias épocas e que, transcendendo seu momento, concretiza-se no diálogo com aquele que a recebe em um período distante, ou não, historicamente.

Contribuindo, assim, por intermédio da reflexão, da subjetividade e da historicidade, para a percepção da própria sociedade, tendo em foco a reflexão social. Esse é o momento em que é feita a conexão entre a afirmação e a denúncia do que existe, entre a ideologia e a realidade.

“Enquanto o homem e a natureza não existirem em uma sociedade livre, as suas potencialidades reprimidas e distorcidas só podem ser representadas numa forma alienante.” (Marcuse, 1977)

Marcuse destaca, ainda, a arte como o instinto de vida no sentido de lutar contra a opressão instintiva e social. A resistência é comprovada pela sobrevivência da arte ao longo dos tempos.

Reúne, para tanto, a autonomia em relação à realidade objetiva, tendo em vista que pode transgredi-la e transcendê-la, bem como realizar-se por intermédio da forma estética, a qual deve ser detalhada pela sensibilidade do autor. Ao mesmo tempo, não nega as condições de produção que a engendram, seja em termos ideológicos (por negação ou aproximação), morais ou técnicos.

Para compreender a obra de arte, segundo Goldmann (Marcuse, 1977), não é necessária a transcendência filosófica, pois considera que: “A obra de arte é um universo de cores, sons, palavras e caracteres concretos” (p. 25). Ao defender a concretude imanente à obra, entretanto, é necessário reconhecer sua materialidade, a qual está imersa, inegavelmente, nas condições de produção ideológicas e sócio-históricas.

O observador não necessita de aulas de história, filosofia e história da arte para apreciá-la. A arte em sua apreciação e produção não deve, ainda que teoricamente, ser restrita a uma elite que detenha tais ou quais conhecimentos objetivos; antes, deve ser

socializada. Sabe-se, no entanto, que ao longo dos séculos a arte vem sendo fruto de capital cultural e financeiro. A grande maioria das produções artísticas que sobreviveu até os dias atuais pertenceu a uma academia de normas, sustentada por anos de estudos daqueles que as produziram.

Mesmo considerando que a educação, infelizmente, não é oferecida de maneira igualitária e com qualidade à população, não se pode elitizar a produção artística em termos de difusão, conhecimento e produção; ainda que a desigualdade interfira nas noções de temporalidade e abrangência, não se pode afirmar, de maneira alguma, que as classes menos favorecidas financeiramente não tenham condições ou competência necessárias à apreciação do objeto artístico.

O que se assume como postura neste trabalho não é a impossibilidade de apreensão da arte por parte das classes ditas populares, mas a possibilidade de que, por meio da historicidade, a realidade social atual seja vista como processo expresso na concretude da obra e que transcende seu tempo. Dessa forma, a contemplação literária (notadamente destacada por esta pesquisa em razão de perfazer o componente curricular da área de língua portuguesa para os alunos de Ensino Médio) permite o desenvolvimento da criticidade.

A arte, assim, é transcendência, é materialidade, é ideologia e subjetividade, mas também instrumento de libertação da subjetividade e de reflexão crítica.

A libertação é também uma forma de revolução, a qual não se encerra no indivíduo, estando fortemente presente na obra de arte. Como discutido anteriormente, a revolução pode manifestar-se em termos técnicos e ideológicos. Neste último, muitas vezes não é o caráter do engajamento que a faz revolucionária. O caráter panfletário de difusão de uma ideologia, além de, muitas vezes, não desconsiderar a técnica, não constitui a única forma do fazer revolucionário.

Freqüentemente, a contra-revolução também se faz revolucionária na arte. É possível que o pretense “desengajamento” proclame exatamente uma revolução, seja ela estética ou ideológica. Ao observar obras do início do século XX, as quais compõem as vanguardas estéticas sobre as quais se sedimentou a manifestação de arte moderna, pode-se perceber em movimentos como o cubismo, o expressionismo, o dadaísmo, o fauvismo, o futurismo e o surrealismo a desconstrução da noção academicista de arte.

Seja pela liberação das angústias expressionistas, seja pela multiplicidade de pontos de vista defendida pelo cubismo, o fato é que a arte rompe as barreiras dos padrões acadêmicos e percebe o mundo de uma forma menos lógica e positivista.

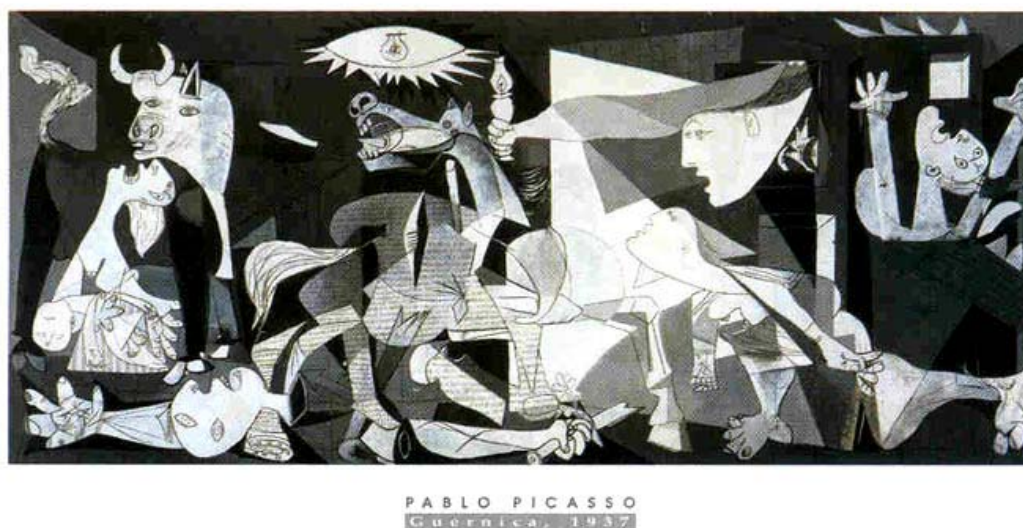


Figura 6 – Guernica, de Pablo Picasso (1937).

No exemplo de Guernica, obra de Pablo Picasso que versa sobre o bombardeio fascista à cidade Vasca de Guernica durante a Guerra Civil Espanhola, pode-se observar a consonância das duas formas revolucionárias mencionadas anteriormente: a subversão técnica, por meio da forma decomposta, multilateral e geométrica das figuras; e também

a revolução ideológica em que, independente da representação e da simbologia presentes, predomina o tom de agonia e horror que a opressão da guerra pode trazer.

A revolução por intermédio da libertação das angústias e da forma estética inovadora pode efetivamente ser sentida pelo contato com as obras de Edward Munch (Figura 7). Percebe-se nessa obra não o engajamento político-social deliberado, mas por meio do revolucionar estético e da autonomia da obra de arte, gera-se uma manifestação no receptor que não fica imune às angústias do tempo moderno.



Figura 7 – Cinzas, de Edward Munch (1894).

A contra-revolução gera uma revolução nas formas estética e ideológica, tendo em vista que a arte produzida até então levava o homem, cada vez mais, à destruição da própria espécie, uma vez que não impedira os conflitos inerentes ao início do século XX.

As manifestações vanguardistas revelam a multiplicidade e a fragmentação dos pontos de vista que freqüentemente estão em conflito, refletindo a relevância da subjetividade e da libertação daquilo que muitas vezes parece ilógico na forma de um grito. Tal grito deve ser difundido e ouvido por toda a humanidade, no sinal de que algo não anda bem, independente da época a que se refere, seja no século XX seja na contemporaneidade, as relações sócio-históricas continuam sendo antagônicas e desiguais.

A universalidade da obra, portanto, não reside na classe que deva representar, mas na libertação que apresentará àqueles que a apreciam. Dessa forma, não se limita à classe a que pertence o artista ou ao fato de a classe oprimida estar presente, mas está encerrada em simulacro em si mesma, na obra como um todo, ou seja, no que diz e no modo como diz.

É por meio da “arte pela arte”, ou seja, da forma estética por intermédio da qual o objeto artístico se manifesta, que são observadas as dimensões da arte interditas, levando ao aspecto da libertação. Esta, como revolução, tem na arte a (re)construção do real, preservando uma recordação do passado entre a ilusão e a realidade. Esses dois mundos colidem, cada qual apresentando a sua verdade, ainda que a ficção negue a realidade objetiva. Esse confronto impele o indivíduo às forças metassociais entre homem e natureza.

“A arte desafia o monopólio da realidade estabelecida em determinar o que é ‘real’ e fá-lo criando um mundo fictício que, no entanto, é mais real que a própria realidade.” (Marcuse, 1977, p. 33)

O confronto entre tais realidades e as diferentes “verdades” apresentadas é capaz de emancipar os indivíduos de sua submissão em relação às massas. As diferentes

ideologias são resgatadas no contexto escolar por intermédio da historicidade, tendo em vista que os confrontos estabelecidos no século XIX devem ser entendidos não apenas pelo olhar, por vezes preconceituoso, do século XXI, mas com o entendimento das condições de produção, das ideologias e das técnicas que engendraram determinada obra de arte.

“Se alguma arte ‘existe’ para qualquer consciência coletiva, é a dos indivíduos unidos na sua consciência de necessidade universal de libertação – qualquer que seja a sua posição de classe. (...) A arte pode preservar a sua verdade, pode tornar consciente a necessidade de mudança, mas apenas quando obedece a sua própria lei contra a da realidade.” (Marcuse, 1977)

É a crença nesse confronto e na recriação da realidade de maneira subjetiva e imaginária que esta pesquisa aborda a arte literária como agente transformador da realidade sócio-histórica; a qual, por intermédio da reflexão suscitada em seu receptor, desencadeia o processo revolucionário de libertação da subjetividade.

Tal libertação pode ser aplicada ao desenvolvimento da criticidade do alunado. Portanto, a literatura efetivamente contribui para o desenvolvimento do processo educacional formativo; mesmo que este, na arbitrariedade do indivíduo, não se manifeste de maneira coletiva, mas particular.

“A arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e mulheres, que poderiam mudar o mundo.” (Marcuse, 1977)

Afinal, a arte é também promessa de liberdade, presente na forma estética por intermédio do belo, sabendo que a realização efetiva dessa promessa não está nela, mas em sua realização no indivíduo receptor.



No palco da mimese, a realidade histórica pode transformar-se, afinal, com o instrumento de estilização da língua, há liberdade para movimentar os conteúdos ideológicos. Em relação à estética realista, no entanto, predominantemente há preocupação em atuar no cenário das contradições sociais da sociedade burguesa do século XIX. Sendo esta reconhecida por Marx como a estética mais correta, em que pese a crítica tecida anteriormente.

O que interessa salientar nesse momento é a relevância da materialidade lingüística para a valorização de normas, valores e visões de mundo por meio da obra literária. Pela língua, “a transformação estética transforma-se em denúncia – mas também em celebração do que resiste à injustiça e ao terror, e do que ainda se pode salvar” (Marcuse, 1977).

O caráter de transcendência da obra de arte se afirma e se estabelece exatamente na expressão de seu paradoxo, em que, ao mesmo tempo, por ser mimese e autônoma em sua técnica, se constitui como ilusão. Em outro plano, apresenta-se como realidade que se refere ao histórico sem ser esse seu principal objetivo ou objeto.

De toda forma, a realidade e a relação de promessa do real que se descortina na obra levam o leitor a um conflito que o “sacode” de seu lugar confortável de espectador social, levando-o à possibilidade de tornar-se ator social.

Essa possibilidade existe, está posta e é fomentada criticamente pela historicidade, que contribuirá para a visão da obra literária não apenas como fruição, mas também como fonte de formação e crítica.

O poeta e prosador brasileiro Carlos Drummond de Andrade, em entrevista a Edílson Caminha, versou sobre a questão da responsabilidade social da literatura. Segundo esse autor, não é função obrigatória da arte a transformação do mundo, se

conseguir operá-la em um indivíduo, acredita que o caminho para a transformação já estará aberto.

“Eu acho que a missão do poeta é fazer versos. Ele deve fazer versos sobre o que entender: se passar uma pulga e ele achar que a pulga é engraçada, ele faz um poema, uma ode à pulga. Agora, vendo um rio poluído, uma árvore destruída inutilmente, se ele sentir uma emoção correspondente, se se revoltar contra aquilo e sentir a onda poética subir, é legítimo que escreva sobre isso. Num plano maior, sobre a ameaça nuclear, sobre todas as outras ameaças políticas e guerreiras que pairam sobre o mundo. Necessariamente ele não tem a missão de corrigir o mundo, não creio seja essa a missão do poeta. Será uma ilusão supor que a poesia pode contribuir para o direcionamento do mundo num sentido mais justo. Eu acho que a função do poeta é produzir emoção, é despertar no próximo um sentimento de beleza, de alegria, de tristeza — mas sobretudo um sentimento de comunhão com a vida. A vida é múltipla, complexa, não se limita à restauração de direitos democráticos ou a uma ordem em que todas as pessoas respeitem a natureza. Viver é o ato mais importante da vida, e viver envolve todos os compromissos, todas as liberdades possíveis. Então eu acho que o poeta cumprirá melhor sua missão se fizer versos e esses versos forem bons. (...) Acho que esse é um dos grandes benefícios da literatura: causar bem aos outros — não apenas politicamente, socialmente, mas pelo simples fato de transmitir uma vivência, uma emoção que é assimilada pelo próximo.” (Disponível em: [www.revista.agulha.com.br](http://www.revista.agulha.com.br). Acesso em: 2 de agosto de 2006.)

Na voz de Drummond há forte valorização da forma estética. Entretanto, a arte contemporânea, pautada no contexto da Indústria Cultural, renuncia a tal forma, tendo em vista que não é desinteressada, mas profundamente comprometida com o consumo na sociedade capitalista atual. Dessa forma, ao renunciar à sua função estética, torna-se anti-arte, clonagem, montagem e deslocamento da realidade, a qual é falsificada, pois elimina a diferença entre aparência e essência, privilegiando esta em detrimento daquela, promovendo hábitos e padrões de consumo deslocados da possibilidade de

libertação e dessublimação (entendida como aquela que liberta no artista e no observador a sua espontaneidade) que a arte confere ao indivíduo.

A renúncia à forma estética, tanto em relação à preocupação estrutural e técnica da linguagem, quanto em relação ao caráter desinteressado, faz com que a arte embasada nos preceitos da Indústria Cultural se exima da responsabilidade e da autonomia de transcender a linguagem em uma nova realidade. Essa característica faz com que a arte se integre à categoria de bem de uso, sendo inserida como “produto” da cultura de massas.

Anacronicamente, aquela que se utiliza da autonomia para fazer-se subversiva é, muitas vezes, percebida como elitista, seja pela consciência daqueles que a produzem, seja pela abrangência restrita que logram. De qualquer forma, seja no plano da alienação ou da subversão, a arte assume contornos políticos.

“A tendência da obra literária só pode ser politicamente correta se também for correta por padrões literários”, afirma Benjamim, o que destaca a relevância da autonomia como materialidade e expressão formal da arte. Marcuse (1977) acrescenta: “a forma literária perfeita transcende a tendência política correta, a unidade da tendência e da qualidade é antagônica”.

Isso porque cria uma realidade ilusória a partir da superação da realidade concreta, podendo sublimá-la ou subvertê-la. Se a memória da realidade fosse por completo roubada, seria o fim da arte, pois uma de suas fases seria retirada.

Tanto a historicidade quanto o embate travado entre realidade social e ilusão revelam a práxis inerente à obra de arte, tendo em vista que individualmente podem desencadear atitudes e aumentar o potencial humano de criticidade e felicidade; transcendendo também a práxis concreta.

Dessa forma, os seres se humanizam e lutam contra a reificação a que a sociedade é impelida cotidianamente. A arte, como práxis e promessa de liberdade, propicia a libertação da subjetividade, fazendo entender que o homem, além de ser social, é dotado de sonhos e paixões; portanto, jamais poderá ser equiparado a simples matéria. É dialético como a arte e nela encontra o reflexo das contradições em que está imerso; sendo impelido a questioná-lo e criticá-lo.

Afinal:

“A arte combate a reificação fazendo falar, cantar, e talvez dançar a palavra petrificada (...) Se a lembrança das coisas passadas se tornasse um motivo poderoso na luta pela mudança do mundo, a luta seria empreendida para uma revolução até aqui suprimida nas revoluções históricas anteriores.” (Marcuse, 1977, p. 79)

## **2.2 Contribuição para a Crítica Literária**

A grande preocupação da crítica literária reside em buscar o nexos estabelecido entre a sucessão de manifestações estéticas no ambiente literário. Antagonicamente, a crítica divide-se entre a visão positivista e a idealista, buscando, ora na lógica, ora na subjetividade, a justificativa para tal nexos. Já a crítica marxista, defende como justificativa para a multiplicidade de fenômenos literários as relações sócio-históricas.

No entanto, assume que, como superestrutura, é permeada mais lentamente pela realidade sócio-histórica, a qual não afeta de maneira equivalente os distintos gêneros literários (lírico, narrativo ou dramático).

Por volta de 1916, a teoria passou a considerar a manifestação literária apenas como uma somatória de signos lingüísticos organizados isolada e independentemente da realidade sócio-histórica.

A língua, assim, também se torna estratificada entre a língua poética e a não-literária, empregada vulgarmente no uso cotidiano. Tal visão apenas alimenta o preconceito lingüístico e a segregação social, tornando a língua mais um instrumento de exclusão.

A concepção de autonomia da arte, nesse sentido, é tomada como algo negativo. Da maneira como é defendida pelos formalistas, torna-se negativa.

Nesta pesquisa, a concepção de autonomia não se refere ao caráter alienado da obra de arte como algo puramente estrutural, sem reflexo social. Ao contrário, assume-se por autonomia a capacidade de a arte trabalhar o coletivo e o subjetivo por intermédio da forma artística, ou seja, de sua materialidade; sendo, assim, dialética em sua essência, envolvendo não só a forma estética, mas também a práxis reflexiva comprometida com a libertação.

É necessário reconhecer que os diferentes estilos de época na literatura surgem com o objetivo de negar as características desenvolvidas anteriormente. Dessa forma, a historicidade não pode ser isolada, não apenas porque compõe a mimese da realidade sobre a qual trabalha o artista, mas porque a estética anterior engendra a posterior, tendo em vista que esta foi gestada no seio daquela e surge como reação, por exemplo, ao extremo sentimentalismo dos românticos do século XIX e à necessidade de se comprometer socialmente por intermédio da ordenação lógica e crítica do raciocínio, pregada pelos escritores realistas. “A análise da evolução literária desnuda, na história da literatura, a autogeração dialética de novas formas” (Jauss, p. 19).

O eixo da questão não é a verdade entre subjetividade ou historicidade, mas a relação de ambas no processo desencadeado no receptor da obra de arte, ou seja, a reação desencadeada no observador.

A produção literária genuína é aquela que se efetiva no leitor e tem nele seu principal objetivo. Nesse sentido, tanto a subjetividade quanto a historicidade o terão por destinatário, onde será desencadeado o processo reflexivo.

Assim, a relação entre leitor e literatura possui implicações tanto estéticas quanto históricas.

“A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra de arte pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética.” (Jauss, 1944, p. 23)

A historicidade se relaciona, portanto, à subjetividade do receptor que, por intermédio de sua história de leitura, contempla a obra com senso estético. Percebe-se que, na arte, não podem ser separados os três fatores: história, forma estética e subjetividade, pois juntos se completam e atribuem significado ao objeto artístico. Juntos, permitem ao indivíduo liberar sua subjetividade em um processo crítico de relações artísticas e sociais.

Tais relações, levadas para a sala de aula, conduzem à criticidade, à análise e ao estabelecimento de relações diacronicamente. Atua, portanto, no processo educacional formativo. Trabalhar com os contos Machadianos, nesse sentido, é um universo rico e engrandecedor, tanto para os alunos quanto para os professores.

Apreciar a escrita Machadiana é reaprender a língua prazerosamente, enriquecendo com estilo e maestria não apenas o vocabulário, mas as intenções discursivas e a sábia arte de jogar com as palavras. A forma estética é percebida não apenas por sua

materialidade, mas pela cor local, pela pintura de paisagens cariocas do século XIX, pela poesia de suas personagens.

Na expressão de sua subjetividade, Machado de Assis recorta tipos sociais ricos não apenas em detalhes físicos ou em falácias morais que eram matéria de crítica dos escritores da época. Ele vai além e torna-se universal à medida que investiga o mundo de pensamentos, conflitos e contradições humanas, quase sempre tão ocultas pela marcada aparência exposta à sociedade.

Sua percepção de contemporaneidade, a preocupação com o homem de seu tempo, as ideologias vigentes e as ruas por onde transitam as personagens revelam um exímio painel de uma época, resgatado pela historicidade, mas que a transcende, tornando-se atemporal, não apenas porque ainda hoje persiste o sistema capitalista em meio ao qual se desenrolavam suas narrativas, mas porque, magistralmente, analisa as profundezas da essência humana.

“Uma renovação da história da literatura demanda que se ponham abaixo os preconceitos do objetivismo histórico e que se fundamentem as estéticas tradicionais da produção e da representação numa estética da recepção e do feito.” (Jauss, 1994)

## **Capítulo 3**

### **A Indústria Cultural e o Processo Formativo**



### 3.1 O Processo de Esclarecimento (Aufklärung)

Para compreender o processo desencadeado pela Indústria Cultural no que se refere à semiformação, bem como à reprodução da barbárie ou à resignação diante de atitudes consideradas bárbaras, é necessário remontar ao conceito de esclarecimento, o qual, ao longo dos séculos vem sendo moldado à luz dos interesses e dos princípios das sociedades.

O processo de esclarecimento, por definição, é aquele que visa à ilustração, ou seja, ao conhecimento. Entretanto, diacronicamente, o que se observa é a crescente valorização de sistematização tecnicada do raciocínio e do pensamento humanos.

O interesse pelo processo de esclarecimento proveio de um imanente medo do ser humano. Este sempre teme o desconhecido. Aquilo que amedronta a humanidade é mitificado e/ou dogmatizado, não apresentando respostas racionais.

Esse medo do desconhecido vem de uma necessidade de dominar, pelo conhecimento, aquelas forças sobre as quais não se possuía explicação. Isso com o objetivo claro de tornar o homem independente de forças que poderiam exercer domínio sobre ele, principalmente no que se refere àquelas de caráter natural. Independentes desse domínio, os homens teriam a oportunidade não só de desmistificá-la, mas de explorá-la e dominá-la segundo seus interesses, não ficando, portanto, a sua mercê.

O desejo de esclarecimento acompanha a inquietação do homem em tentar explicar os fenômenos naturais considerados de origem mítica. O mito, entendido como o tudo que é nada, ou seja, a tentativa de explicar a origem das coisas, sem, entretanto, recorrer a bases científicas concretas, já constituía um processo rudimentar de esclarecimento.

Isso porque buscavam desvendar características referentes ao até então inexplicável. Entretanto, o mito dogmatiza, o mito explica e impõe verdades as quais não se pode

fundamentar. Há aqueles que, dominando ideologicamente a sociedade, fizeram uso da ignorância e do medo ao desconhecido, por parte da comunidade, para dominá-los.

A Igreja é um ótimo exemplo. Após a supressão da sociedade grega, que valorizava a construção de homens completos – ainda que para reduzida parcela da população –, ou seja, que dominassem tanto a arte do falar quanto a do fazer (desenvolver-se intelectual e fisicamente, estando aptos não apenas ao trabalho, mas também à filosofia, no sentido de pensar e refletir sobre o mundo em que vivem), a dogmatização cristã veio no intuito de apagar os vestígios antropocêntricos e, assim, impor o teocentrismo.

Dessa forma, os sacerdotes dominaram o imaginário coletivo e deram as diretrizes a serem seguidas pela sociedade ao longo de vários séculos.

“Nos tempos da magia, a afirmação da identidade do crédulo tinha vínculo direto com a submissão aos mandos e desmandos das divindades devidamente representadas pelos sacerdotes situados num plano mais elevado da hierarquia social.” (Zuin, 1999, p. 11)

Essa dominação manifestava-se em todos os segmentos sociais e, após o golpe imposto pela Reforma Protestante, no século XVI, a Igreja Católica perdeu sua situação ideológica hegemônica. Tentou retomá-la por intermédio da barbárie explícita, por intermédio da “Santa Inquisição”, empregada e justificada mais fortemente durante o século XVII, ainda que na Espanha haja vestígios do uso de práticas de tortura por parte da Inquisição desde o século XII. O dogmatismo em si conduz à alienação e, por conseguinte, à barbárie, sendo assim, não é “mérito” exclusivo da Igreja Católica, mas também do protestantismo, o uso do dogmatismo como forma de dominação.

Esse é um dos exemplos de emprego da mistificação para dominação. Aceitá-la era render-se à força de uma natureza ainda indomada. Como fruto de seu desejo de

independência o processo de esclarecimento foi, progressivamente, assumindo contornos cada vez mais racionais.

Historicamente, a estruturação social e do conhecimento, visa a racionalizar e estruturar o pensamento humano como forma de dominar a natureza para, posteriormente, empregá-la a seu favor.

Nesse processo, pode ser citado Bacon, que acreditava no saber empírico, ou seja, aquele que não se faz por palavras, mas por obras. Por intermédio dessas ações eram criados comportamentos-modelo, os quais deveriam ser tomados por padrão e, portanto, ser seguidos. Aí está um grande problema, tendo em vista que a construção de totens leva à idolatria e, portanto, à não reflexão sobre a reprodução de atitudes. Tem-se, portanto, a conversão da formação em semiformação.

Essa característica é perceptível atualmente por intermédio da ação da Indústria Cultural na reprodução de modelos e estilos de vida a serem seguidos pela massa. Observa-se, então, a domesticação de comportamentos sociais.

Essa domesticação, progressivamente foi assumindo contornos cada vez mais cartesianos. Chega-se ao século XIX com o ardente anseio de criar modelos lógico-matemáticos que dessem conta não apenas de prever as atitudes e os comportamentos, mas também os caminhos trilhados pela humanidade. Essas idéias foram defendidas por Auguste Comte.

Essa previsão positivista leva ao determinismo previsível e condenável. Tal visão acredita ser natural as máximas como “o mundo é dos espertos”, pois, segundo um raciocínio lógico, o capitalismo faz perceber a necessidade de existência de exploradores e explorados, ou seja, dos proprietários dos meios de produção e da força produtiva de trabalho.

Assim, gradativamente o homem foi se rendendo à tecnificação de seu raciocínio e à automação de seu pensamento. A organização lógica do raciocínio, vista como um processo matemático de desenvolvimento leva à não-reflexão, ou seja, à aceitação de uma forma de vida predeterminada que se explica pela lógica das relações materiais.

A questão é que, em uma sociedade como a capitalista, notadamente a contemporânea, leva à divisão social do trabalho e esta, por sua vez à alienação do processo produtivo. Essa divisão, em sua essência, leva à estruturação do raciocínio sobre apenas uma parte do processo produtivo, assim, a compreensão total do processo não é permitida aos protagonistas, aos detentores da força produtiva.

Essa alienação, no sentido de estar excluído da compreensão total do processo de produção, inicialmente adotada em termos profissionais, extrapola para toda uma conjuntura social acostuada e conformada em receber apenas os fragmentos da percepção de seu cotidiano.

A sociedade de maneira generalizada encontra-se alienada da compreensão de sua situação em si e para si. Essa alienação é diretamente percebida em relação às classes operárias e dominantes. Estas, nutrem a ilusão de serem senhores de seu discurso e independentes em relação ao trabalho operário. Percebe-se que a capacidade de abstração e raciocínio é podada e ambos os protagonistas sociais são mutilados, expressando, dessa forma um processo de barbárie múltipla.

Atualmente, por intermédio da ação da Indústria Cultural, o que se observa é a alienação em relação à compreensão do mundo que está a seu redor. Assim, a sociedade é privada da historicidade, não só por um processo de educação danificada, que não valoriza o processo formativo, mas a semiformação, segundo uma ótica cartesiana de esclarecimento; é alienada da percepção externa de sua cultura, da arte, que também se rendeu à lógica de mercado, e da percepção crítica de seu cotidiano.

“É de conhecimento geral que grandes invenções tecnológicas foram engendradas devido aos interesses militares de dominação e controle das informações (...) O mal não deriva da racionalização do nosso mundo, mas da irracionalidade com que essa racionalização atua.” (Zuin, 2000, p. 52-53.)

Essa alienação e ausência de reflexão são aquelas que levam a sociedade a considerar natural a barbárie e permanecer estática diante do terror que surge do choque entre as diferentes camadas de sociedade capitalista contemporânea, a qual é marcada pela profunda desigualdade social, também “encarada” como algo natural, justo e proveniente do modo capitalista de produção.

O grande problema entre a relação estabelecida como lógica, desde o Iluminismo do século XVIII, entre a justiça e a liberdade é que a técnica não é vista como forma de eliminar as contradições sociais. Antes, essa tecnificação do conhecimento sobre a qual se embasa a justiça visa à construção de uma sociedade desigual que sustenta a indústria da fome e da miséria. Não se preocupa, portanto, em atuar na eliminação das contradições sociais, mas em promovê-las e difundi-las. Atua, assim, no processo de reprodução da barbárie.

“A sociedade capitalista, desse modo, apoiaria material e espiritualmente a transformação do indivíduo no sujeito cada vez mais ciente de que a realização da liberdade implicaria o respeito à obediência de limites na construção da cidadania, no cumprimento de direitos e deveres.” (Zuin, 1999, p. 3)

Para a reversão da barbárie, a justiça seria de fundamental importância. Entretanto, enquanto a técnica não estiver associada ao objetivo de construir uma sociedade mais

igualitária, sem abismos sociais, o fetiche do progresso não permitirá a equivalência entre justiça e liberdade.

Adormecida por um processo de esclarecimento que não revela, mas condiciona o raciocínio, a sociedade capitalista, em sua dinâmica, forma quadros resignados e acostumados à falta de justiça e de liberdade que os acomete.

Compreende-se por resignação ou por indivíduo resignado aquele que, pelo processo de alienação não reflete sobre a sociedade em que vive. Conseqüentemente, se vê incapaz de atuar criticamente no mundo para transformá-lo e revolucioná-lo, dessa forma, dificilmente pode-se falar em redução da barbárie, uma vez que não haverá questionamentos em relação ao uso da técnica na propagação dessa barbárie.

Segundo Adorno (1978):

“... quem, no presente momento, duvida da possibilidade de mudança radical na sociedade e que por tal razão nem participa nem aconselha a que se proceda a ações espetaculares e violentas é culpado de resignação. Tal pessoa não considera a visão de mudança que uma vez sustentou capaz de ser realizada; na verdade e acima de tudo, não tem desejo real de vê-la realizada. Ao deixar as coisas como estão manifesta sua tácita aprovação.” (Adorno, 1978, p. 1)

O processo de esclarecimento, como é visto e empregado pela civilização moderna, tem por principal problema o fato de ver o raciocínio de maneira estéril e encerrada em si. O grande problema é não enxergar a tarefa do pensamento. Esta vai muito além de analisar as razões por trás de determinadas situações e extrair daí as possíveis e previsíveis conseqüências. É tarefa do pensamento, de maneira primordial, não aceitar a situação como acabada, mas em constante evolução e dotada de historicidade.

Assim, não apenas as pessoas comportam-se de maneira resignada, mas também o pensamento, que se conforma em considerar as ações deterministicamente e encerradas em si.

A resignação contribui para a dormência e a ausência de criticidade da sociedade. A Indústria Cultural surgirá, assim, como produto de fatores múltiplos do mundo contemporâneo: o esclarecimento tecnificado, a resignação das pessoas e do pensamento, a produção da arte como forma de manifestação industrial e a constante reprodução das necessidades em uma sociedade extremamente pautada no consumo.

Nesse momento é válido o esclarecimento quanto ao fetiche da mercadoria, o qual se efetiva não apenas no campo cultural, mas desdobra-se na banalização derramada sobre o campo da política e das artes, bem como nas esferas pública e privada.

Por fetiche, compreende-se que, na sociedade contemporânea, as noções do gostar e do não gostar já não correspondem ao estado real. O comportamento valorativo se transforma em uma sociedade voltada para a mercantilização. Dessa forma, o critério de julgamento não é o valor da própria coisa, mas o valor dado e reconhecido pelo coletivo. O fetiche ataca não só uma concepção banalizada do consumo, mas encontrou campo fértil no ambiente cultural, por intermédio do fetiche da mercadoria e da transfiguração das obras de arte em mercadoria industrializada e reproduzível.

Esse fascínio exerce sua influência desde o período inicial da burguesia, atacando o privilégio cultural das camadas dominantes. Atualmente, entretanto, o que se observa é que essa banalidade se estendeu a toda a sociedade. No plano artístico, o fetiche pode ser entendido como a atribuição de um valor de uso à obra de arte, passível, então de hierarquização e consumo.

Tem-se, assim, a ilusória certeza de que o imediato, o consumível e o fragmentado apresentados à sociedade são superiores ao que se poderia considerar efetivamente arte

e cultura, ou seja, aquilo que permite ao homem mergulhar em um universo de questionamentos, contrapondo-se a si mesmo em um processo de reflexão e posicionamento diante de si e do mundo.

O processo de fetichização, assim, se consuma em razão da passividade das massas, que colocam a cultura em uma categoria de satisfação das necessidades criadas pela sociedade de consumo em que estão inertes, importando apenas a exaltação do material em si mesmo, destituído de qualquer função (Horkheimer & Adorno, 1991). Mais uma vez, remonta-se ao conceito de resignação para justificar tal passividade diante da ação da Indústria Cultural.

### **3.2 A Indústria Cultural**

O conceito de Indústria Cultural, amplamente empregado ao longo deste texto merece destaque neste momento. Tal conceito é embasado na teoria de Adorno e Horkheimer ao longo de seus estudos referentes à Teoria Crítica e, mais especificamente, em seu livro “Dialética do Esclarecimento”.

O processo de mistificação das massas vem se conformando ao longo dos séculos progressivamente, pode-se observar que, à medida que os seres se tecnificam e se especializam, se tornam alienados e resignados.

Conforme abordado no Capítulo 1, a arte vem acompanhando tal processo no sentido de se adequar às características de reprodutibilidade e, assim inserir-se no contexto de mercadoria e consumo. Para tanto, sua função estética vem sendo destruída e seu valor deixa de ser o de culto e passa a ser o de exposição.

Nessa perspectiva, ela torna-se fetichizada e seu consumo torna-se símbolo de status e não de aquisição do conhecimento. Percebe-se nesse momento que suas características



são progressivamente banalizadas a fim de serem consumidas pelas massas resignadas como forma de prazer efêmero.

Para que se consiga tal prazer, a cultura contemporânea pauta-se no princípio da semelhança, e cada vez mais tem-se a liberdade de ser um só. Nesse sentido, observa-se a construção de uma falsa identidade entre o particular e o universal, tendo em vista que toda cultura de massas tende a ser idêntica aos interesses coletivos da sociedade de consumo.

Como indústria, objetivamente, atende aos interesses de mercado e tem por objetivo o consumo e o lucro. Além disso, passa por um processo de divisão social do trabalho, no qual é inerente o processo de alienação do homem que o produz e o pensamento que poderia ser suscitado nas massas.

No entanto, a matéria dessa indústria é a cultura, a qual observou, ao longo dos séculos, a degradação de seu valor. Exemplo notório da Indústria Cultural, que une as novas funções atribuídas à arte (prazer e falsa felicidade) à divisão social do trabalho é o cinema.

As grandes produções cinematográficas, sucesso de bilheteria, apresentam semelhanças, ainda que se apresentem como novas. A reprodução das semelhanças é característica da Indústria Cultural.

“O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos.”

(Adorno & Horkheimer, 1985, p. 114)

A sociedade capitalista segue uma racionalidade da dominação, tendo em vista que, por intermédio da tecnificação do conhecimento, se produz a noção de justiça e se perpetua a barbárie múltipla.

Nesse contexto, a ideologia hegemônica é reproduzida cotidianamente pelos aparelhos ideológicos, a serviço dos interesses da sociedade capitalista de consumo, ou seja, o mercado e a obtenção de lucros. Assim, para proceder o processo de fetichização e garantir a lucratividade, a Indústria Cultural gerencia as necessidades da sociedade atual.

Tais necessidades, conforme discutido anteriormente, são aceitas passivamente pelas massas, cabe, então, à Indústria Cultural atendê-las imediatamente, fomentando a economia atual e garantindo o ciclo capitalista de produção e consumo.

Nessa perspectiva, há a constante reprodução de uma sociedade alienada de si mesma e inconsciente de suas reais necessidades. Esse público é, entretanto, apenas uma parte do sistema, não sua desculpa. Pois são considerados como consumidores não apenas de um produto, mas de uma ideologia que engendra todo o sistema e, portanto, envolve como protagonistas os eixos hegemônicos (política, financeira e ideologicamente) da sociedade.

Observa-se, assim, a organização social como uma grande indústria, em que há os diretores, aqueles que fazem cumprir suas ordens e aqueles que as acatam como verdade. Assim também se estabelecem os monopólios culturais.

“A dependência em que se encontra a mais poderosa sociedade radiofônica em face da indústria elétrica, ou a do cinema relativamente aos bancos, caracteriza a esfera inteira, cujos setores individuais, por sua vez, se interpenetram numa confusa trama econômica (...) A unidade

implacável da Indústria Cultural atesta a unidade em formação da política.” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 116)

A divisão social do trabalho pode, dessa forma, ser observada também na divisão social dos produtos culturais, tendo em vista que há a setorização de mercadorias e produtos destinados a tais e quais parcelas da sociedade, seja ela elite, classe média ou de trabalhadores menos favorecidos. Todos eles inseridos no contexto de consumo e afetados ideologicamente de distintas e segregadas maneiras pela ação da indústria da cultura de massas. Mais uma vez, observa-se a reprodução da alienação e, como tal, a pretensão e a aceitação da barbárie.

A aquisição de tais bens de maneira esquematista também é feita de maneira esquematizada: “Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado pelo esquematismo da produção” (Adorno & Horkheimer, 1985).

Pela fragmentação e pela divisão tem-se a alienação do processo cultural. Dessa forma, a cultura de massas apresenta-se de maneira fragmentada, múltipla e desconexa a todas as esferas sociais, ainda que sejam, por questões econômicas, estratificadas.

Cada vez menos a divisão ideológica entre comandantes e comandados fica explícita na sociedade capitalista contemporânea, entretanto, em um período de globalização, cada vez mais a ideologia a se fazer hegemônica foge da divisão em classes e passa à soberania em termos tecnológicos por parte de algumas poucas nações, notadamente, a norte-americana.

Assim, o que se observa é uma ideologia em que a elite e o pensamento hegemônico ultrapassam os limites das pequenas lutas nacionais e extrapolam para o contexto de dominação de riquezas em nível mundial. A partir desse ponto, duas conclusões podem ser tomadas. Primeiramente, a alienação progressivamente se reproduz

independentemente da classe social, afetando de maneira múltipla a sociedade e, em um segundo momento, a produção de cultura massiva cada vez menos prende-se ao particular e se universaliza em termos de valores supranacionais.

A sociedade que já não se dava conta das contradições sociais em que estava imersa em seu microcosmo, agora se vê ainda mais perdida em meio a conflitos e dilemas que não fazem parte de sua cultura cotidiana.

A impossibilidade de refletir sobre questões que não lhe são próprias, mas que cotidianamente dividem espaço na mídia com roteiros de viagem, culinária e guerras particulares, fazem com que não haja tempo sequer para refletir sobre as pequenas batalhas travadas em sua vida cotidiana.

Nesse momento, em que o todo e a parte exibem os mesmos traços, na medida em que entre eles não existe nem oposição nem ligação, a massa se vê alienada do processo de reflexão sobre a destruição da própria raça, em guerras particulares e universais sobre as quais não se sente apta a opinar e nem sequer questionar. Torna-se resignada, portanto, diante do terror da destruição em massa.

A atividade intelectual do observador, segundo Adorno & Horkheimer, é mutilada não apenas pela semelhança entre o todo e a parte de maneira desconexa e simultânea, mas também pelo fato de a cultura contemporânea apresentar modelos prontos de estilos de vida. O cinema e a televisão acabam por atrofiar as capacidades de imaginação e espontaneidade do observador, de forma que este, cada vez menos, manifeste a autonomia de seu pensamento.

É nesse sentido que se resgata a importância da Literatura no processo de construção da subjetividade e da criticidade. Sendo responsável pelo resgate das capacidades do indivíduo, considerando que o processo de leitura deve envolver presteza, dom de observação e conhecimentos anteriores, ou seja, a história de leitura. Tais elementos

conformam o processo de interpretação literária, a qual, vista como arte, remete à mimese da realidade e ao contraste entre a possibilidade do ser (disponível na obra) e a efetivação da realidade (que circunda o leitor).

Atuaría, assim, no processo de reversão da barbárie.

“Em toda obra de arte, o estilo é uma promessa. Ao ser acolhido nas formas dominantes da universalidade: a linguagem musical, pictórica, verbal, aquilo que é expresso pelo estilo deve se reconciliar com a idéia da verdadeira universalidade. Essa promessa da obra de arte de instituir a verdade imprimindo a figura nas formas transmitidas pela sociedade é tão necessária quanto hipócrita. Ela coloca as formas reais do existente como algo de absoluto, pretextando antecipar a satisfação nos derivados estéticos delas. Nessa medida, a pretensão da arte é sempre ao mesmo tempo ideologia.” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 122)

A Indústria Cultural, assim, configura-se como elemento de extrema relevância para a construção e o apogeu da sociedade de consumo. Contribuiu historicamente para levar a arte à esfera do consumo e, dessa forma, banalizá-la como objeto fetichizado e fonte de prazer. Essa falsa promessa de felicidade torna mais ameno o processo de exploração e a ignorância torna-se um lugar confortável para observar o curso da história vagando independente e solto de relações e nexos causais. “A diversão favorece a resignação e nela quer se esquecer” (Adorno & Horkheimer, 1985).

Ela ufana-se diante da técnica, ou seja, do ícone da sociedade capitalista. A tecnificação confirma-se, assim, como instrumento que, em vez de conferir independência e autonomia ao homem, leva-o a um processo de esclarecimento autômato que apenas possibilitará a regressão a um estado cada vez menos desenvolvido do ponto de vista da imaginação e da criticidade.

“O princípio impõe que todas as necessidades lhe sejam apresentadas como podendo ser satisfeitas pela Indústria Cultural, mas, por outro lado, que essas necessidades sejam de antemão organizadas de tal sorte que ele se veja nelas unicamente como um eterno consumidor, como objeto da Indústria Cultural.” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 133)

Daí a importância de esse produto cultural apresentar semelhanças e afinidades com o mundo real, pois faz uma grande apologia à sociedade, fazendo com que facilmente o homem se veja em determinadas situações consumindo e adquirindo determinados padrões de conduta e comportamento.

A mimese, assim, fica cada vez mais distante do processo de produção cultural, tendo em vista que, cada vez menos apresenta um processo de recriação que remeta a arte a um processo de exaltação do imaginário. Assim como a função estética, a definição clássica de arte vem sendo corrompida pela ação da cultura massiva e destinada ideologicamente à conformação do pensamento e à tecnificação da cultura.

“O novo, não é o caráter mercantil da obra de arte, mas o fato de que, hoje, ele se declara deliberadamente como tal, e é o fato de que a arte renega sua própria autonomia, incluindo-se orgulhosamente entre os bens de consumo, que lhe confere o encanto da novidade.” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 147)

A sociedade do espetáculo, dessa forma, inconscientemente entrega-se ao prazer fácil, à alienação institucional e à depreciação da arte. Culturalmente mutilada, as pessoas tanto formadoras quanto formadas abandonam-se ao processo de esquecimento de si e da história. Eis o grande problema da Educação danificada: distantes da possibilidade de difusão cultural além da massiva, atrofiam sua subjetividade e entregam-se à resignação.

O resgate da aura das produções artísticas não eliminaria a ação da Indústria Cultural, mas estabeleceria quadros formados que, conscientes dos perigos da resignação, lutariam contra o avançado processo de alienação.

Em última instância, todos têm a sensação de ser livres ideológica, cultural ou financeiramente, entretanto, não têm a percepção necessária para entender a coerção presente na “liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa”.

### **3.3 A Indústria Cultural e a Semiformação**

O cinema, a televisão e a literatura, bem como as sociedades e os pensamentos trabalhados em manifestações culturais dos séculos XIX e XX, estão embasados em uma concepção materialista da história, por intermédio da qual se pode observar o florescer de uma nova organização social no interior da sociedade que sucumbirá e que, por consequência, é a principal responsável pela gestação das novas relações de produção e forças produtivas (Marx, 1982). Segundo Adorno (1996), em seu ensaio *Teoria da Semiformação*, essa historicidade pode ser observada nos meios de cultura de massa, ao considerar que as novas qualidades de cultura que emergem são “invariavelmente mais e menos do que a que imerge”. Sendo assim, é necessária uma visão que não sacralize e tampouco elimine a cultura, mas que a compreenda em função da práxis exigida na formação da criticidade do alunado; estabelecendo pontes a fim de refletir (e não apenas se conformar) sobre a sociedade em que vive.

Nas palavras de Adorno (1996):

“De qualquer maneira, quando o espírito não realiza o socialmente justo, a não ser que se dissolva em uma identidade indiferenciada com a sociedade, estamos sob o domínio do anacronismo: agarrar-se com firmeza à formação depois que a sociedade já a privou da base. Contudo, a única

possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação em que necessariamente se converteu.”

Assim, neste projeto se toma por pressuposição a influência da Indústria Cultural (Adorno, 1978) na formação do público leitor atual, o qual tende a construir uma falsa sabedoria, rápida e passageira, com base em idéias pré-construídas, transmitidas pelos meios de cultura de massa de forma homogênea e pasteurizada, descartando elementos fundadores como a Literatura. A postura do alunado, entretanto, pode ser compreendida desde bases mais remotas concernentes ao processo de estruturação do ensino na sociedade atual.

### **3.4 O Ensino da Literatura e a Educação na Contemporaneidade**

Segundo Adorno (1995), a educação não apresenta um compromisso com a formação do homem, uma vez que, no contexto da sociedade contemporânea, se preocupa antes com a formação de quadros de produção do que com o caráter formativo de seu programa pedagógico.

Tal desinteresse passa pela segregação e pela desigualdade sociais, que transformam o ensino em um campo a mais para o desenlace da luta de classes, tendo em vista que a sociedade industrial pressupõe a divisão dos universos intelectual e técnico, destinados, respectivamente, às classes dominadora e dominada(s).

Desse fato conclui-se que a educação cumpre uma função social do ponto de vista das vantagens e das finalidades que afere à sociedade. Portanto, não é interessante democratizar o processo formativo autônomo, mas destinar, a cada classe, o que lhe cabe aprender segundo seu papel nas relações de produção que a engendram.



O homem moderno é concebido como ser pertencente a determinadas instâncias de produção e, nesse contexto, em uma sociedade administrada, também se encontra uma educação administrada, obtusa e unilateral. Há a exploração do caráter econômico da educação, semelhante ao processo ocorrido com a arte, ambas descaracterizadas, anuladas e transformadas em mercadoria pelo processo de fetichização e consumo (Adorno, 1982).

“Em tal contexto, a transformação da educação escolar em mera mercadoria de consumo pode estar ligado ao fato de ela ter se tornado acessível ao grande público que, por sua vez, foi transformado em recurso humano de produção.” (Palanca, 1998, p. 124)

Dessa forma, a expansão da educação é relativizada, uma vez que fomenta o processo de semiformação cultural, induzindo os homens a seu processo de percepção superficial, efêmero e alienado do mundo. Esta sim, a maior barreira à construção de indivíduos críticos e emancipados. A semicultura atinge de maneira equivalente a ambas as classes, entretanto, o direito à educação é estratificado. Na ótica da sociedade de consumo, não é interessante criar seres pensantes. Para ser “medalhão”, como afirma Machado de Assis, a ótica não é pensar, mas aparecer.

Desde esse ponto de vista, culturalmente, se colabora para a formação de homens mutilados, já que são unilaterais, por não terem a possibilidade de refletir sobre a realidade que os circunda. Tal incapacidade de reflexão leva a um avançado processo de alienação sobre a sociedade em que estão inseridos. Sendo esta uma sociedade de origem burguesa, com ênfase no capital, pode-se falar de uma sociedade de consumo. Segundo essa lógica capitalista, as necessidades de consumo se tornam hegemônicas em relação às necessidades básicas (Adorno & Horkheimer, 1985).

Esse homem mutilado/alienado é constantemente semiformado pelos meios de difusão de cultura a que tem acesso (como cinema, televisão, jornais, etc.), os quais, desenfreada e simultaneamente o bombardeiam com uma variedade de informações de forma desconexa e superficial. Não identifica, portanto, que esses “produtos” remetem a um primeiro anterior. Toma, assim, a concepção feita de vários fragmentos superficiais, sem saber de onde vieram, contentando-se, apenas, com uma visão secundária e fetichizada. Logo, transforma a semiformação em elemento fundador e hegemônico (Adorno, 1986).

Exposto a tal multiplicidade o semiculto se apropria de informações de forma desordenada e superposta, se cobrando saber um pouco de tudo sem refletir sobre os dados que lhe são outorgados.

Dessa forma, o alunado imerso nesse ambiente de barbárie (Adorno & Horkheimer, 1985) e mutilação não tem a oportunidade de elaborar sua própria subjetividade, se conservando na forma deformada e semiformada em que se encontra. Segundo Adorno (1996) “O semiculto se dedica à conservação de si mesmo sem si mesmo”.

Nesse momento vale ressaltar a importância da educação no processo de reversão da barbárie. Ou seja, em uma sociedade de classes, profundamente desigual e abertamente entregue ao fetiche da mercadoria, a autonomia deve ser propiciada pela formação cultural, não semicultural. É importante considerar que a instituição escolar deve ser palco de uma pedagogia de autonomia, não de conformismo e dogmatismo, para tanto, deve recorrer às tecnologias e ao universo daqueles a quem deveria conferir autonomia, sendo inegável, portanto, a forte presença da Indústria Cultural, notadamente, do cinema e da televisão.

Esta pesquisa, por intermédio do arcabouço da Teoria Crítica, traz a abordagem social da Literatura entendendo-a como arte e, portanto, mimese de uma sociedade

burguesa repleta de contradições. Busca modificar positivamente o olhar do aluno em relação ao universo literário; aproximando-o, por meio de uma linguagem atual e socialmente compreensível, das bases fundamentadoras e implementadoras de tais questionamentos: a Literatura.

Efetivada a correlação entre as linguagens, é possível que o aluno consiga estabelecer relações com o mundo da leitura utilizando a realidade cotidiana criticamente, no intento de reverter o quadro de leitores semiformados.<sup>1</sup> Do contrário, se preservará na posição de semiculto, acreditando ser suficiente o conhecimento passageiro e efêmero que lhe é cotidianamente propiciado, e lutando para justificar-se e manter-se na semi formação de si mesmo.

Aqui a Literatura assume papel pedagógico e crítico na formação cultural do aluno, pois se retoma o conceito de *semi formação* para sublinhar a importância de fornecer uma base concreta de confrontação da realidade historicamente dada, que transcende ao longo dos tempos, analisando a dinâmica histórico-social. Sendo assim, pesquisar, ir às fontes, em um clássico como Machado de Assis, possibilita a *formação*.<sup>2</sup>

A correlação entre as manifestações culturais diacronicamente é justificada não apenas pela herança histórica da sociedade burguesa do século XIX e das decorrências históricas vividas atualmente pelo legado da sociedade capitalista. Mas se justifica, também, por uma forte relação estrutural entre as obras literárias produzidas a partir do

---

<sup>1</sup> Por semiformado compreende-se o indivíduo que foi privado de sua capacidade de reflexão sobre o mundo que o circunda, sendo assim, encontra-se em constante preocupação de preservar-se nesse estado, uma vez que adquire cada vez mais informações superpostas e desconexas, sem digeri-las, perpetuando e reproduzindo seu estado de alienação diante da sociedade que o circunda. Portanto, esse processo de apropriação e interação com a realidade é decorrente da ação da Indústria Cultural, a qual, conforme se pode observar, interfere na educação pela inserção de seus produtos, transmutando o processo formativo em semi formação. (Adorno, 1996)

<sup>2</sup> Utiliza-se o termo *formação* no sentido restrito de capacidade e possibilidade de formulação de pressupostos e questionamentos diante do mundo semiculto que se deflagra aos olhos da sociedade capitalista contemporânea.

século XIX, as quais formavam parte de um mercado editorial e, por intermédio da publicação periódica em folhetins, estimulavam o consumo parcial e freqüente dos capítulos publicados.

### **3.5 O Contexto Brasileiro**

Para que se compreenda o déficit de leitura na formação do alunado contemporâneo, é necessário retornar às bases da institucionalização do ensino público, universal, laico e gratuito no Brasil.

O processo de alfabetização brasileiro foi tardio, tendo sua campanha de educação em massa desenvolvida apenas na década de 1960. Nesse sentido, é interessante observar que uma de suas etapas fundamentais foi suplantada: a fase letrada; ou seja, a cultura nacional passou diretamente à fase da imagem, com a difusão dos aparelhos de televisão.

Formou-se, então, um quadro de pessoas que, por não participar da fase letrada, seja por questões sócio-históricas ou econômicas, contribuiu para a construção de uma cultura nacional que não tem a leitura por hábito. É inerente, portanto, a necessidade constante de formar quadros não apenas alfabetizados, mas dotados de criticidade e competência leitora.

Compreendendo o caráter multidisciplinar e formativo da Literatura – a qual, como arte e obra de ficção, funde realidade, experiência e reflexão sobre uma determinada sociedade e suas concepções de mundo –, indispensável à construção crítica dos alunos, é legítimo contrastá-la a novas linguagens no intento de verificar as freqüentes traduções de seu universo na sociedade contemporânea.

Portanto, para a construção de um público leitor e o posterior desenvolvimento de sua criticidade, na sociedade de consumo atual, é urgente encontrar meios de reverter a

barbárie (Adorno & Horkheimer, 1985) em que estão imersos os alunos do ensino médio, notadamente os de escolas públicas, por não terem acesso a capital cultural que lhes sustente o processo formativo além da literatura – vista como obrigação e parte mediata do currículo escolar.

Segundo Calvino (1993), os clássicos da literatura seriam responsáveis por propiciar o diálogo entre diferentes culturas e conferir historicidade à leitura de mundo do aluno:

“Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como consciente coletivo ou individual. (...) O clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber) mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (...) servem [em última instância] para entender quem somos e aonde chegamos (...).” (Calvino, 1993, p. 9-16)

A questão dos clássicos permeia o imaginário coletivo da civilização. Em artigo publicado recentemente na *Revista Entre Livros*, Umberto Eco debate a trágica atualidade dos clássicos.

Eco (2006) parte da afirmação que os clássicos sempre têm algo a nos dizer para, posteriormente utilizar como alegoria para seu questionamento um texto de Tucídides, da *Guerra do Peloponeso*. Detalha, essencialmente, o processo de dominação dos melos pelos atenienses. Estes propõem àqueles um acordo para que não oferecessem resistência à dominação. Ofendidos, os melos afirmam que, independentemente de quaisquer argumentos apresentados, não se entregariam, pois, devotos dos deuses, se opõem às injustiças e, portanto, à dominação de seu território. Como resultado e confiantes na força da natureza, uma lei que não fora criada pelos homens, os atenienses derrubam todos os homens melos.

Com essa história, Umberto Eco pretende resgatar a relevância de questionamentos que são postos pelos clássicos desde épocas remotas e que, ainda hoje, nos tomam de assalto, pois não há conhecimento suficiente para explicá-los. No caso do trecho de Tucídides, fica destacada a oposição entre o processo argumentativo e a força, esta, por sua vez, não precisa de caráter persuasivo e se justifica por si.

Os clássicos, dessa forma, trabalham mimeticamente profundas contradições e angústias da civilização. Impõem o questionamento e a reflexão sofrida daquilo que a sociedade ainda não consegue compreender ou dominar. Apresenta fatos, em meio a deuses, mitos e metáforas que elevam a imaginação.

A beleza dos clássicos consiste em elaborar e recriar artisticamente a realidade. Sua trágica atualidade provém de mostrar que, ao longo dos séculos, a humanidade pouco ou nada evoluiu e que ao relê-los percebe-se que ainda há muito que aprender.

Por conseguinte, as aulas de literatura se constituem em espaço para a reversão do processo de barbárie e alienação instaurados pela Indústria Cultural. O processo de reversão da barbárie, segundo a teoria crítica, pode se dar pela via pedagógica, se descortinados aos olhos do alunado as correlações históricas que engendram as múltiplas facetas de seu cotidiano alienante.

### **3.6 Educação e Emancipação**

O papel essencial da Educação na sociedade contemporânea é desbarbarizar a sociedade. Esta, por sua vez, encontra-se resignada e conformada com o terror que se descortina a seus olhos. Para reverter esse processo que contradiz a existência da própria espécie é que se faz a defesa do processo formativo na construção de uma sociedade mais justa.

Por barbárie compreende-se o atraso das pessoas em relação ao alto grau de tecnificação de sua civilização, mesclando o popular e o erudito, a tradição e a tecnologia; isso porque não experimentaram o processo formativo (que os levaria à crítica à sociedade) e porque se encontram tomadas pela agressividade.

O mais alto desenvolvimento tecnológico não foi suficiente para eliminar ou abrandar as drásticas conseqüências da sociedade de classes, perpetuando a desigualdade e a exploração do homem pelo homem. Percebe-se, portanto, que este não é o caminho, uma vez que a tecnificação do raciocínio, em sua lógica matemática também leva à alienação.

A pressão imposta pela disparidade social leva a um grito contido, o qual, a cada dia vem dando indícios de se revelar. O homem hodierno apresenta uma raiva e uma agressividade contidas. Elas estão prestes a explodir e acontecimentos recentes fazem perceber que o limite para a explosão está próximo.

O grande paradoxo é que a sociedade, em vez de questionar e tentar transformar essa realidade, apenas a observa e a considera normal. A destruição e a imposição da barbárie já estão colocadas diariamente como gritos de socorro em minorias étnicas rebeladas ou, como violência abrupta, no caso de manifestações terroristas como armas ideológicas diante da exploração.

Em seu texto *Educação após Auschwitz*, publicado em seu Livro “Educação e Emancipação”, bem como no exemplar da coleção “Sociologia” dedicado a Adorno (Editora Ática), percebe-se a discussão do conceito de barbárie no que se refere à violência explícita ocorrida nos campos de concentração, questionando o tipo de sociedade e o tipo de educação dado a ela para que tais atrocidades fossem produzidas, reproduzidas e aceitas socialmente.

Assim, percebe-se que o processo de reprodução da barbárie é decorrente da crescente desumanização e reificação observada pela prática da sociedade capitalista. Dessa forma, entendendo a sociedade em suas contradições e valores, é posto em xeque o próprio processo civilizatório, tendo em vista que “a civilização produz a anticivilização e a reforça progressivamente” (Cohn, 1994).

O homem está imerso no crescente processo de reificação, em que cada vez mais vislumbra a civilização como as mercadorias a que em geral está exposto e valoriza como padrão de beleza, classe e, inclusive, caráter. Com sua identidade e sua capacidade de resistência, o homem perde também aquilo que lhe permitiria se opor a condutas condenáveis. Dessa forma, fica cada vez mais suscetível à barbárie e cada vez menos a percebe a seu redor.

Torna-se urgente o questionamento das formas que apresentam a violência como traço cultural da sociedade urbano-industrial. Recorrer à arte possibilita tal reflexão, mas para encontrá-la e refletir sobre ela, falta espaço no ambiente cultural disponibilizado pela mídia hegemônica.

Dessa forma, a educação é aquela que pode interferir nesse fenômeno ou agir profilaticamente para evitá-lo. Essa é uma luta diária, que deve formar parte não apenas do alunado, mas também daqueles responsáveis pela sua formação. A prática da reflexão sobre o processo de formação, ou seja, a prática docente reflexiva é de fundamental importância para o longo processo de desbarbarização.

“...creio que na luta contra a barbárie ou em sua eliminação existe um momento de revolta que poderia ele próprio ser designado como bárbaro, se partíssemos de um conceito formal de humanidade. Mas já que todos nós nos encontramos no contexto da culpabilidade do próprio sistema, ninguém estará inteiramente livre de traços de barbárie, e tudo dependerá de orientar



esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça.”

(Adorno, 1995, p. 158)

O processo formativo, assim, deve transpor o caráter de competitividade e ranqueamento como instrumento central de educação. É impossível romper com a tendência mercadológica e competitiva estabelecida notadamente em escolas de ensino médio.

Romper abruptamente não é a solução, mas o fato de não considerar a competição como único critério permite que não apenas alunos automatizados e semiformados passem pelo gargalo estabelecido entre o ensino médio e as universidades.

Dessa forma, deve fazer parte do processo formativo dos professores o caráter de auto-reversão da barbárie a que também estão expostos, com o objetivo de desenvolver em seu aluno a autonomia, a criticidade e a imaginação que cotidianamente lhe são roubados.

A Literatura, como arte, permite o resgate da historicidade, da imaginação e da promessa rompida em relação a uma utopia proposta. Mergulhar com o alunado no universo de ideologias, estéticas e sentimentos encerrados no livro resgata as sociedades de outras épocas e permite a abstração e a reconstituição do berço da sociedade capitalista em que vive, além de, por intermédio da libertação da subjetividade, transformar-se em agente transformador da sociedade.

Tal postura, entretanto, não deve ser arrogante ou autoritária, mas natural e, por vezes dolorosa, apenas no que se refere ao contraste entre as épocas e os comportamentos humanos. A autoridade e a violência não devem perpassar os limites individuais e as etapas de assimilação dos conteúdos propostos e devem ser

demonstrados de forma transparente e clara na delimitação de espaços e limites, os quais contribuirão também para a desbarbarização.

A emancipação por meio da educação é dada exatamente pelo processo formativo, ou seja, pelo resgate da autonomia, da subjetividade e da historicidade no raciocínio crítico em relação à própria civilização.

A emancipação, entretanto, não é efetiva em si, há o risco de que o indivíduo volte a ser não emancipado, ou seja, semiculto, resignado diante da barbárie que se descortina a seus olhos. Assim, a luta é diária e cotidiana, no intuito de não se deixar alienar diante da fragmentação imposta cotidianamente.

“...qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação - evito de propósito a palavra educar - é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que poderão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico. Prefiro encerrar a conversa sugerindo à atenção dos nossos ouvintes o fenômeno de que, justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas á impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz.” (Adorno, 1995, p. 185)

## **Capítulo 4**

### **“Conto de Escola”**

## *Várias Histórias*

*Machado de Assis*

---

### Conto de Escola

A ESCOLA era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia — uma segunda-feira, do mês de maio — deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant'Ana, que não era então esse parque atual, construção de *gentleman*, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão.

Na semana anterior tinha feito dous suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes.

Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinqüenta anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos.

— *Seu Pilar*, eu preciso falar com você, disse-me baixinho o filho do mestre.

Chamava-se Raimundo este pequeno, e era mole, aplicado, inteligência tarda. Raimundo gastava duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinquenta minutos; venciam com o tempo o que não podia fazer logo com o cérebro. Reuniam a isso um grande medo ao pai. Era uma criança fina, pálida, cara doente; raramente estava alegre. Entrava na escola depois do pai e retirava-se antes. O mestre era mais severo com ele do que conosco.

— O que é que você quer?

— Logo, respondeu ele com voz trêmula.

Começou a lição de escrita. Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; mas era. Não digo também que era dos mais inteligentes, por um escrúpulo fácil de entender e de excelente efeito no estilo, mas não tenho outra convicção. Note-se que não era pálido nem mofino: tinha boas cores e músculos de ferro. Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-me estar a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua. Naquele dia foi a mesma coisa; tão depressa acabei, como entrei a reproduzir o nariz do mestre, dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes, das quais recorro a interrogativa, a admirativa, a dubitativa e a cogitativa. Não lhes punha esses nomes, pobre estudante de primeiras letras que era; mas, instintivamente, dava-lhes essas expressões. Os outros foram acabando; não tive remédio senão acabar também, entregar a escrita, e voltar para o meu lugar.

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

— Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo.

— Não diga isso, murmurou ele.

Olhei para ele; estava mais pálido. Então lembrou-me outra vez que queria pedir-me alguma coisa, e perguntei-lhe o que era. Raimundo estremeceu de novo, e, rápido, disse-me que esperasse um pouco; era uma coisa particular.

— *Seu Pilar...* murmurou ele daí a alguns minutos.

— Que é?

— Você...

— Você quê?

Ele deitou os olhos ao pai, e depois a alguns outros meninos. Um destes, o Curvelo, olhava para ele, desconfiado, e o Raimundo, notando-me essa circunstância, pediu alguns minutos mais de espera. Confesso que começava a arder de curiosidade. Olhei para o Curvelo, e vi que parecia atento; podia ser uma simples curiosidade vaga, natural indiscrição; mas podia ser também alguma coisa entre eles. Esse Curvelo era um pouco levado do diabo. Tinha onze anos, era mais velho que nós.

Que me queria o Raimundo? Continuei inquieto, remexendo-me muito, falando-lhe baixo, com instância, que me dissesse o que era, que ninguém cuidava dele nem de mim. Ou então, de tarde...

— De tarde, não, interrompeu-me ele; não pode ser de tarde.

— Então agora...

— Papai está olhando.

Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado. Mas nós também éramos finos; metemos o nariz no livro, e continuamos a ler. Afinal cansou e tomou as folhas do dia, três ou quatro, que ele lia devagar, mastigando as idéias e as paixões. Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência, e que era grande a agitação pública. Policarpo

tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. E daí, pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção. Naquele dia, ao menos, pareceu-me que lia as folhas com muito interesse; levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada, mas tornava logo aos jornais, e lia a valer.

No fim de algum tempo — dez ou doze minutos — Raimundo meteu a mão no bolso das calças e olhou para mim.

— Sabe o que tenho aqui?

— Não.

— Uma pratinha que mamãe me deu.

— Hoje?

— Não, no outro dia, quando fiz anos...

— Pratinha de verdade?

— De verdade.

Tirou-a vagorosamente, e mostrou-me de longe. Era uma moeda do tempo do rei, cuido que doze vinténs ou dous tostões, não me lembro; mas era uma moeda, e tal moeda que me fez pular o sangue no coração. Raimundo revolveu em mim o olhar pálido; depois perguntou-me se a queria para mim. Respondi-lhe que estava caçoando, mas ele jurou que não.

— Mas então você fica sem ela?

— Mamãe depois me arranja outra. Ela tem muitas que vovô lhe deixou, numa caixinha; algumas são de ouro. Você quer esta?

Minha resposta foi estender-lhe a mão disfarçadamente, depois de olhar para a mesa do mestre. Raimundo recuou a mão dele e deu à boca um gesto amarelo, que queria sorrir. Em seguida propôs-me um negócio, uma troca de serviços; ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro, e estava com medo do pai. E concluía a proposta esfregando a pratinha nos joelhos...

Tive uma sensação esquisita. Não é que eu possuísse da virtude uma idéia antes própria de homem; não é também que não fosse fácil em empregar uma ou outra mentira de criança. Sabíamos ambos enganar ao mestre. A novidade estava nos termos da proposta, na troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva, toma lá, dá cá; tal foi a causa da sensação. Fiquei a olhar para ele, à toa, sem poder dizer nada.

Compreende-se que o ponto da lição era difícil, e que o Raimundo, não o tendo aprendido, recorria a um meio que lhe pareceu útil para escapar ao castigo do pai. Se me tem pedido a cousa por favor, alcançá-la-ia do mesmo modo, como de outras vezes, mas parece que era lembrança das outras vezes, o medo de achar a minha vontade frouxa ou cansada, e não aprender como queria, — e pode ser mesmo que em alguma ocasião lhe tivesse ensinado mal, — parece que tal foi a causa da proposta. O pobre-diabo contava com o favor, — mas queria assegurar-lhe a eficácia, e daí recorreu à moeda que a mãe lhe dera e que ele guardava como relíquia ou brinquedo; pegou dela e veio esfregá-la nos joelhos, à minha vista, como uma tentação... Realmente, era bonita, fina, branca, muito branca; e para mim, que só trazia cobre no bolso, quando trazia alguma cousa, um cobre feio, grosso, azinhavrado...

Não queria recebê-la, e custava-me recusá-la. Olhei para o mestre, que continuava a ler, com tal interesse, que lhe pingava o rapé do nariz. — Ande, tome, dizia-me baixinho o filho. E a pratinha fuzilava-lhe entre os dedos, como se fora diamante... Em verdade, se o mestre não visse nada, que mal havia? E ele não podia ver nada, estava agarrado aos jornais, lendo com fogo, com indignação...

— Tome, tome...

Relancei os olhos pela sala, e dei com os do Curvelo em nós; disse ao Raimundo que esperasse. Pareceu-me que o outro nos observava, então dissimulei; mas daí a pouco



deitei-lhe outra vez o olho, e — tanto se ilude a vontade! — não lhe vi mais nada. Então cobrei ânimo.

— Dê cá...

Raimundo deu-me a pratinha, sorrateiramente; eu meti-a na algibeira das calças, com um alvoroço que não posso definir. Cá estava ela comigo, pegadinha à perna. Restava prestar o serviço, ensinar a lição e não me demorei em fazê-lo, nem o fiz mal, ao menos conscientemente; passava-lhe a explicação em um retalho de papel que ele recebeu com cautela e cheio de atenção. Sentia-se que despendia um esforço cinco ou seis vezes maior para aprender um nada; mas contanto que ele escapasse ao castigo, tudo iria bem.

De repente, olhei para o Curvelo e estremeci; tinha os olhos em nós, com um riso que me pareceu mau. Disfarcei; mas daí a pouco, voltando-me outra vez para ele, achei-o do mesmo modo, com o mesmo ar, acrescentando que entrava a remexer-se no banco, impaciente. Sorri para ele e ele não sorriu; ao contrário, franziu a testa, o que lhe deu um aspecto ameaçador. O coração bateu-me muito.

— Precisamos muito cuidado, disse eu ao Raimundo.

— Diga-me isto só, murmurou ele.

Fiz-lhe sinal que se calasse; mas ele instava, e a moeda, cá no bolso, lembrava-me o contrato feito. Ensinei-lhe o que era, disfarçando muito; depois, tornei a olhar para o Curvelo, que me pareceu ainda mais inquieto, e o riso, dantes mau, estava agora pior. Não é preciso dizer que também eu ficara em brasas, ansioso que a aula acabasse; mas nem o relógio andava como das outras vezes, nem o mestre fazia caso da escola; este lia os jornais, artigo por artigo, pontuando-os com exclamações, com gestos de ombros, com uma ou duas pancadinhas na mesa. E lá fora, no céu azul, por cima do morro, o mesmo eterno papagaio, guinando a um lado e outro, como se me chamasse a ir ter com ele. Imaginei-me ali, com os livros e a pedra embaixo da mangueira, e a pratinha no bolso das calças, que eu não daria a ninguém, nem que me serrassem; guardá-la-ia em casa, dizendo a mamãe que a tinha achado na rua. Para que me não fugisse, ia-a apalpando, roçando-lhe os dedos pelo cunho, quase lendo pelo tato a inscrição, com uma grande vontade de espiá-la.

— Oh! *seu* Pilar! bradou o mestre com voz de trovão.

Estremeci como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

— Venha cá! bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

— Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? disse-me o Policarpo.

— Eu...

— Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! clamou.

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito. Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de cousas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou da palmatória.

— Perdão, *seu* mestre... solucei eu.

— Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão!

— Mas, *seu* mestre...

— Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma cousa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio!

Eu, por mim, tinha a cara no chão. Não ousava fitar ninguém, sentia todos os olhos em nós. Recolhi-me ao banco, soluçando, fustigado pelos impropérios do mestre. Na sala arquejava o terror; posso dizer que naquele dia ninguém faria igual negócio. Creio que o próprio Curvelo enfiara de medo. Não olhei logo para ele, cá dentro de mim jurava quebrar-lhe a cara, na rua, logo que saíssemos, tão certo como três e dous serem cinco.

Daí a algum tempo olhei para ele; ele também olhava para mim, mas desviou a cara, e penso que empalideceu. Compôs-se e entrou a ler em voz alta; estava com medo. Começou a variar de atitude, agitando-se à toa, coçando os joelhos, o nariz. Pode ser até que se arrependesse de nos ter denunciado; e na verdade, por que denunciar-nos? Em que é que lhe tirávamos alguma cousa?

"Tu me pagas! tão duro como osso!" dizia eu comigo.

Veio a hora de sair, e saímos; ele foi adiante, apressado, e eu não queria brigar ali mesmo, na Rua do Costa, perto do colégio; havia de ser na Rua larga São Joaquim. Quando, porém, cheguei à esquina, já o não vi; provavelmente escondera-se em algum corredor ou loja; entrei numa botica, espiei em outras casas, perguntei por ele a algumas pessoas, ninguém me deu notícia. De tarde faltou à escola.

Em casa não contei nada, é claro; mas para explicar as mãos inchadas, menti a minha mãe, disse-lhe que não tinha sabido a lição. Dormi nessa noite, mandando ao diabo os dous meninos, tanto o da denúncia como o da moeda. E sonhei com a moeda; sonhei que, ao tornar à escola, no dia seguinte, dera com ela na rua, e a apanhara, sem medo nem escrúpulos...

De manhã, acordei cedo. A idéia de ir procurar a moeda fez-me vestir depressa. O dia estava esplêndido, um dia de maio, sol magnífico, ar brando, sem contar as calças novas

que minha mãe me deu, por sinal que eram amarelas. Tudo isso, e a pratinha... Saí de casa, como se fosse trepar ao trono de Jerusalém. Piquei o passo para que ninguém chegasse antes de mim à escola; ainda assim não andei tão depressa que amarrotasse as calças. Não, que elas eram bonitas! Mirava-as, fugia aos encontros, ao lixo da rua...

Na rua encontrei uma companhia do batalhão de fuzileiros, tambor à frente, rufando. Não podia ouvir isto quieto. Os soldados vinham batendo o pé rápido, igual, direita, esquerda, ao som do rufo; vinham, passaram por mim, e foram andando. Eu senti uma comichão nos pés, e tive ímpeto de ir atrás deles. Já lhes disse: o dia estava lindo, e depois o tambor... Olhei para um e outro lado; afinal, não sei como foi, entrei a marchar também ao som do rufo, creio que cantarolando alguma cousa:

*Rato na casaca...* Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde, e acabei a manhã na Praia da Gamboa. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E contudo a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor...

## **Capítulo 5**

### **A Literatura de Machado de Assis e o Processo Formativo**

### 5.1 Uma Questão de Interpretação...

Escolheu-se trabalhar com Machado de Assis pelo fato de a estética Realista a que pertence (segundo a visão didática da crítica literária) se desenvolver em um período de sublevação da sociedade capitalista (em contexto europeu), em que já se encontram maduras as relações sociais de produção e organizadas as esferas antagônicas que protagonizam a luta de classes e permitem o surgimento, por intermédio da literatura, de críticas orgânicas, maduras e contemporâneas à sociedade burguesa do século XIX e a suas principais contradições.

“O que nos vai interessar agora é o capitalismo moderno, a sociedade burguesa moderna, a arte e a literatura naturalistas modernas, em suma, nosso próprio mundo. (...) Somente as obras produzidas do nosso lado do divisor de águas é que constituem a literatura viva e moderna diretamente preocupada com nossos próprios problemas contemporâneos.” (Hauser, 1998)

Vale observar que a contemporaneidade relativa à maturação da sociedade capitalista se relaciona à compreensão da evolução histórica do referido sistema econômico, dos antagonismos e das contradições que ainda subsistem.

Machado de Assis é considerado por críticos literários como Aderaldo Castelo (1999) autor-síntese da obra Realista nacional. Tal fato deve-se não só à estruturação da obra e à atenção aos preceitos estéticos da época, como as teorias positivistas, de Comte; deterministas, de Taine; e materialistas, cuja expressão máxima se centrava nas obras de Marx e Engels; mas ao forte conteúdo ideológico que a permeava.

Tais teorias levaram os artistas da época a acentuarem a preocupação com a verossimilhança, a contemporaneidade e a crítica à ordem burguesa que se instaurava. No caso de Machado de Assis, observa-se uma crítica orgânica à classe burguesa, tendo

em vista que, na fase madura de produção de sua ficção em prosa, já fazia parte de tal camada social, propiciando, portanto, uma reflexão severa e uma crítica corrosiva feitas do interior da própria classe aos elementos formadores da mesma.

Essa organicidade permitiu ao autor expressar forte consciência da realidade nacional e do mundo capitalista que começava a se descortinar no Brasil de meados do século XIX, o qual só amadureceria substancialmente, de forma muito tardia, um século depois.

Desde esse ponto de vista é que tal autor foi eleito para este trabalho, uma vez que, segundo os pressupostos frankfurtianos, a historicidade não pode ser roubada ou descolada do momento presente; devendo, por conseguinte, fazer parte da formação e da reflexão para que se compreenda a cultura e a sociedade atuais, em busca da construção de cidadãos conscientes de sua semiformação e ativos no processo de reversão da barbárie a que estão expostos na sociedade capitalista atual.

Para o presente trabalho foi selecionado um conto, por entender que tal tipologia textual é estruturalmente adequada ao trabalho de leitura orientada em sala de aula. Os contos – ou seja, narrativas curtas estruturadas em unidades de ação, espaço e tempo, as quais condensam em seu interior riqueza de informações históricas e formações discursivas<sup>3</sup> concernentes à época e aos protagonistas sociais que as engendram – são uma ótima forma de introduzir o aluno no universo Machado e possibilitar uma visão ampla das problemáticas sociais e morais do homem hodierno.

Pretende-se, portanto, examinar a obra de Machado de Assis, no que se refere à produção de narrativas curtas, em sua fase dita Realista, à luz da Teoria Crítica.

---

<sup>3</sup> Segundo Foucault, *formações discursivas* são um conjunto de regras anônimas e históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada – e para uma função social, econômica, geográfica ou lingüística dada – as condições de exercício da função comunicativa. (Foucault, 1995.)

Assim, será possível verificar a relevância de sua obra para o desenvolvimento do processo educacional formativo, tendo em vista que permite o resgate, por intermédio da prática de leitura, das capacidades de abstração, imaginação e concentração, as quais, relacionadas às condições de produção dos contos, revelarão ao alunado subsídios para o confronto entre as realidades apresentadas na obra e aquela em que está inserido.

Por meio de tal questionamento, é possível comprovar a atualidade da obra do referido escritor, no contexto da sociedade capitalista contemporânea, tendo em vista que revela importantes questões e angústias que ainda não foram solucionadas no tempo atual.

A trágica atualidade dos clássicos machadianos revelará a hipocrisia em que a humanidade está imersa, bem como a barbárie que se dissemina no interior humano por intermédio das práticas abusivas de autoridade e da falsa moralidade instauradas em uma sociedade de consumo que se identifica e reifica por intermédio do fetiche da mercadoria.

Será analisado o “Conto de Escola”, em que se discute a hierarquização estabelecida no ambiente escolar. A crítica referente à educação como prática de emancipação será trabalhada, bem como sua relevância para a construção de valores morais e a construção do saber formativo. Paradoxalmente, será discutida a questão da reprodução da barbárie no sentido da construção da anticivilização, degradada, no seio do que se considera civilização.

À luz da teoria literária, serão investigados os elementos estruturais de narrativa e sua articulação no contexto da sociedade capitalista, ainda em fase de estabilização na sociedade brasileira do século XIX.



## 5.2 Uma Provocação à Crítica

Segundo Jauss (1994), a história da literatura cada vez mais se torna estéril e sua tendência é o desaparecimento. Por base, ele questiona a expressão literária como simples manual acadêmico, em que há a padronização e a construção de modelos estéticos que recortam tais e quais manifestações literárias que se aplicam a tais modelos. As valiosas exceções são desconsideradas ou tidas como manifestação menor dentro da obra de determinado autor.

Esse pensamento circunda a obra de Machado de Assis, o qual até a contemporaneidade é lido, estudado e lembrado em razão de sua produção em prosa, classificada como realista. Efetivamente, há traços de sua produção que são resgatados de toda uma conjuntura sócio-histórica inerente à segunda metade do século XIX (como o materialismo, o determinismo, o positivismo e o socialismo, por exemplo). Entretanto (e felizmente), sua produção não se reduz à transposição de tais preceitos, pelo contrário, em muito os supera, tendo em vista que não apenas os dominava e com eles elaborava seu processo criativo, mas também criticava e desdenhava, por exemplo, do positivismo, do evolucionismo e do determinismo, ao trabalhar em “Quincas Borba” a teoria do Humanitismo.

Segundo essa teoria, para que o sucesso fosse alcançado, a própria eliminação de parcela da raça humana seria justificável. Tomados por excessivo materialismo, seus seguidores terminam loucos, presos a uma teoria e a uma visão social caduca, que já não considerava a subjetividade e a individualidade humanas. Essa visão vai diretamente de encontro ao que afirmam os teóricos do Realismo, segundo os quais o engajamento é fundamental e a lógica leva a modelos efetivos de análise da organização social, esta, por sua vez, entendida como um organismo dotado de previsibilidade.

Conforme discutido anteriormente, tanto no que se refere à função da obra de arte (em que não deve apenas ser valorado seu conteúdo, mas também a forma e o labor estético envolvidos em sua produção), quanto à discussão presente no Capítulo 3, relacionada ao processo de esclarecimento; a construção de modelos torna-se falha à medida que tenta homogeneizar e padronizar comportamentos, pensamentos ou estéticas artísticas. Essa pesquisa defende justamente a criticidade e a reflexão pautadas na historicidade, portanto, a aceitação da obra Machadiana como fechada em um modelo também seria equivocada.

Em função do enfoque dado pelos materiais didáticos e considerando a obra de Machado de Assis no contexto escolar, é necessário o recorte de sua produção mais enfaticamente enquadrada pela crítica literária e pela história da Literatura Brasileira como aquela pertencente à estética Realista.

No entanto, com a análise do “Conto de Escola” serão feitas e suscitadas as discussões que, em sala de aula, contribuirão para o desenvolvimento da curiosidade e do gosto pela literatura Machadiana. Sob a luz da Teoria Crítica, é pressuposto desta pesquisa a relevância do resgate da historicidade como agente responsável pelo desenvolvimento do processo educacional formativo. Como arte que é, também são empregados elementos que abordem a materialidade lingüística da obra, bem como o caráter revolucionário desencadeado pela libertação da subjetividade, seja por parte do emissor ou do receptor.

Em linhas gerais, a história da literatura organiza-se de acordo com dois critérios: a ordenação cronológica dos fatos, em que a vida dos autores e as passagens de sua vida são apresentadas aleatoriamente; ou a organização biográfica das obras, em que são considerados esquemas referentes à vida e à obra do autor. Dessa forma, inevitavelmente são considerados e listados os autores maiores e menores, com base em

critérios lógico-matemáticos que desconsideram, por completo, as produções literárias que estão à margem da intelectualidade financeiramente privilegiada. As estéticas, que visam teoricamente a ordenar conhecimentos, terminam por fracionar a produção literária de determinada época.

Segundo Jauss (1994, p. 8):

“a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios de recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios estes de mais difícil apreensão.”

Um dos grandes complicadores em relação à história e à crítica literárias é que esta se apega aos cânones das “obras-primas”, emitindo juízos de valor; enquanto aquela se mantém apegada a um passado distante que se recusa a dialogar com o presente.

Tanto a história quanto a crítica literárias são instrumentos, ferramentas que auxiliam no trabalho pedagógico. Podem ser utilizadas de maneira elucidativa na tentativa de entender o processo de produção de determinada obra segundo a transformação e a evolução do pensamento humano.

Sobre a história da literatura e a divisão em estilos de época, não se pode fazê-lo em absoluto, ou seja, com total padronização de forma e conteúdo, inclusive porque, na obra literária, o próprio conceito de historicidade se faz polissêmico.

A historicidade não é apenas cronológica, uma maneira linear de verificar reflexões objetivas da realidade sócio-histórica na literatura. É possível considerá-la em relação aos horizontes suscitados pelo autor no receptor: “o horizonte de expectativa da

transformação mítica do mundo” (Jauss, 1994, p. 29). Há obras que se aplicam e realizam em múltiplas épocas, por intermédio de sua transcendência e atemporalidade, como é o caso das obras de Machado de Assis. Nestas, o rótulo da estética Realista não as caracteriza de maneira efetiva.

A análise da obra artística, e nesta pesquisa será considerada a produção de narrativas curtas machadianas, deve ser pautada em fatores como: padrões estéticos em voga na época da composição, sua relação com outras obras literárias e a relação de oposição entre ficção e realidade.

Tal análise demonstra que a percepção da obra de arte inevitavelmente é afetada pela historicidade, seja pelo reconhecimento do contexto e das relações sociais que a engendram, seja pela compreensão e apreensão do horizonte literário de seu e de outros tempos.

Para falar de historicidade, em geral considera-se o novo em relação àquilo que é velho, e em que medida este foi superado por aquele. Entretanto, não raras vezes as novas manifestações buscam no passado literário a luz para seus caminhos. Uma luz que não poderia ser percebida anteriormente e que renasceu em um momento posterior. Dessa forma, o novo não é apenas inovação, surpresa, superação e estranhamento, mas também categoria histórica.

A definição do que é novo e daquilo que compõe uma nova estética pode, muitas vezes, tornar-se arbitrário e puramente teórico, não apenas pela transcendência dos autores, como o já referido Machado de Assis, mas porque é o velho sistema de normas estéticas e sociais que começa a produzir o novo, fato muito freqüente no século XIX, em que obras consideradas românticas antecipam características do chamado estilo Realista.

Machado de Assis transitou por características e gêneros, mesclando tendências e elaborando continuamente o fazer literário. A história da literatura considera o ano de 1881 como marco inicial do Realismo, com “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis; e “O Mulato”, de Aluísio Azevedo, como obra introdutória do Naturalismo brasileiro.

Entretanto, é notório observar o caráter de crítica social, considerada a mais importante característica Realista, manifestando-se ainda no Romantismo (estética reconhecida pelo tom escapista e sentimental, segundo a crítica literária). São exemplos as poesias abolicionistas de Castro Alves e a prosa regionalista de José de Alencar. Neste, já está presente a recorrente crítica ao antagonismo da sociedade capitalista, no que se refere ao materialismo<sup>4</sup> que media as relações humanas e afetivas.

Tais questões fogem ao domínio da história literária e esta não deve considerar o aspecto histórico da obra apenas como uma seqüência cronológica e objetiva de fatos. É de extrema relevância considerar o desenvolvimento literário como um processo diacrônico, entretanto, essa seqüência deve ser observada também à luz dos horizontes literários suscitados e da forma poética empregada, entendendo que dentro do velho já pode existir o espírito do novo, bem como algo do velho persistir no novo.

Assim, não só o processo cronológico é relevante, mas também a análise de suas relações com seu contexto literário e com outras obras e gêneros. “A historicidade da literatura revela-se, assim, justamente nos pontos de interseção entre diacronia e sincronia” (Jauss, 1994, p. 48).

Na história literária e na prática docente dos professores de literatura é pungente a articulação do contexto e da evolução do processo histórico como um dos fatores de

---

<sup>4</sup> Neste texto, emprega-se a concepção de materialismo sob o viés ético, em que se discute a construção das relações humanas com base em interesses materiais e financeiros. Visto dessa forma, o materialismo é semanticamente negativo, tendo em vista que conduz à reificação humana.

apreensão da obra, bem como a observação de seu diálogo com o contexto (no sentido de manutenção ou superação do horizonte sócio-histórico). Essa teoria deve sempre ser pautada na história de leitura e na recepção da obra por parte do alunado, considerando a subjetividade do autor e do aluno em diálogo constante, além da relação entre os diferentes horizontes literários: o da obra e o contemporâneo.

No caso de Machado de Assis, tal processo é muito produtivo para a formação do alunado, por permitir a reflexão, histórica e estética, sobre a gênese de um mesmo sistema político-econômico: o modo capitalista de produção.

### 5.3 Uma Análise Estrutural

O “Conto da Escola” tem por **foco narrativo** a primeira pessoa, permitindo ao leitor acompanhar a percepção, os pensamentos e as contradições que se apresentam em tensão no interior de seu protagonista: Pilar.

“Tive uma sensação esquisita. Não é que eu possuísse da virtude uma idéia antes própria de homem; não é que também não fosse fácil em pregar uma ou outra mentira de criança.” (Assis, 2004b, p. 228)

Ele se apresenta como um menino de poucas virtudes que se coloca constantemente entre a diversão e a obrigação escolar, que não lhe dá nenhum prazer. Cumpria sua obrigação por medo à repressão e para satisfazer os sonhos capitalistas do pai, velho empregado do arsenal de guerra.

“Com franqueza, estava arrependido de ter vindo, ardia por andar lá fora (...) Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel (...) e eu na escola (...)” (Assis, 2004b, p. 226)

A célula dramática central da narrativa é o conflito de Pilar em aceitar ou não o dinheiro de seu colega Raimundo, filho do severo professor Policarpo, para ensinar-lhe a difícil lição de gramática. O contrato é estabelecido, tendo por base a pratinha. Entretanto, a transação é observada atenciosamente por Curvelo que os denuncia ao professor Policarpo, o qual os castiga severamente.

O **tempo**, apesar de ser percebido por intermédio do psicológico da personagem, apresenta fortes marcações cronológicas, trata-se de uma narrativa que compreende o período de um dia, uma segunda-feira, do mês de maio de 1840, “no fim da Regência”.

O **espaço** é descrito de maneira objetiva: a rua do Costa, onde ficava a escola, espaço repressor, onde o espírito se encerra, a alma entristece e a barbárie física e intelectual impera. Também há a rua, ambiente sedutor, que evoca a liberdade e a autenticidade da essência de criança. Esse espaço compreende a praia do Gamboa, o morro de S. Diogo, o campo de Sant’Ana e o morro do Livramento.



Figura 8 – Visão atual do morro do Livramento, que seduz o olhar de Pilar através das vidraças da escola e lugar onde nasceu, em 1839, Machado de Assis.

As **personagens** centrais são Pilar, Raimundo, Curvelo e Policarpo, que encarnam comportamentos e tipos que são alvo da crítica Machadiana. Pilar, todo o tempo questiona-se sobre o certo e o errado, assumindo como valores a vergonha e o medo, em um mundo sedutor que se insinua a ele:

“Eu por mim, tinha a cara no chão. Não ousava fitar ninguém, sentia todos os olhos em nós. Recolhi-me ao banco, soluçando, fatigado pelos impropérios do mestre.” (Assis, 2004b, p. 231)

Raimundo é o responsável por corromper a consciência de Pilar e induzi-lo a vender sua força de trabalho. Aquilo que antes seria feito por prazer, agora apresentaria mais esmero por ser recompensado em valor material.

Curvelo representa a delação, aquele que, tomado pela inveja e não por qualquer outro sentimento de natureza nobre, denuncia ao professor a transação dos colegas, satisfazendo-se com o sofrimento alheio.

“Ensinei-lhe o que era, disfarçando muito; depois, tornei a olhar para o Curvelo, que me pareceu ainda mais inquieto, e o riso, dantes mau, estava agora pior.” (Assis, 2004b, p. 229)

Já Policarpo, o professor, é visto como elemento opressor, que impõe sua figura por intermédio do medo, não do respeito que lhe deveria ser atribuído. Ele é a personificação de um sistema de ensino verticalizado que considerava o aluno como *tabula rasa*, enquanto o mestre era visto como fonte inquestionável de saber. A escola, pautada no ensino minemônico era severa, nada atrativa e fonte de ensinamentos, muitas vezes, indesejáveis.



“E então, disse-nos uma porção de coisas duras, que tanto o filho quanto eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados.” (Assis, 2004b, p. 230)

A partir de tais considerações, a seguir, será aprofundada a análise de questões semânticas e sociais que propiciam a sustentação de que a literatura, como Arte, atua positivamente na construção de sujeitos dotados de reflexão e crítica.

A análise do “Conto de Escola” evidencia, dessa forma, que o espaço das aulas de Literatura está aberto para a construção da reflexão, da transcendência e da transformação de um mundo diacronicamente em movimento. Atuando no desenvolvimento do processo educacional formativo.

## Considerações Finais

### A Contribuição para o Processo Educacional Formativo

O “Conto da Escola”, de 1844, traz à tona uma série de questionamentos de ordem moral que permite vasta discussão em sala de aula, no intuito de instigar o aluno a desenvolver sua criticidade.

Considerando a historicidade inerente ao conto, enquanto condições de produção que o engendraram, é possível reconhecer a gênese do pensamento capitalista, não apenas em razão da forte valorização do dinheiro e da mercantilização que transpassam todo o conto, mas também pela referência explícita ao capitalismo:

“Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão.” (Assis, 2004b, p. 224)

Enquanto horizontes históricos, a obra transcende o século XIX e encontra ecos no jogo de interesses travado no interior das relações familiares em relação ao futuro profissional dos jovens alunos. Além disso, a força das relações materiais está cada vez mais presente na contemporaneidade por intermédio da sociedade de consumo e da reificação crescente. Dessa forma, a leitura se realiza no leitor não como uma materialidade lingüística de um processo estéril, mas como a possibilidade de resgatar na sociedade o caráter arcaico do comportamento contemporâneo.

A historicidade e seus horizontes também podem ser percebidos na concepção estética. No caso da escrita Machadiana, há uma singularidade: o eixo determinista, típico da estética Realista, é constantemente entrecortado por concepções e reflexões que expõem a subjetividade da personagem. Nesse sentido, o descortinar do jogo entre

aparência e essência quebra a lógica positivista de ver o homem deterministicamente como fruto objetivo do meio, da raça e do momento histórico a que pertence.

Essa investigação psicológica é responsável pela transcendência da obra machadiana e pelo efetivo trabalho contemporâneo visando ao processo educacional formativo. A autonomia da obra em termos estéticos possibilita o uso não apenas da linguagem referencial e de tom impessoal, como pregava a estética em voga, mas sua superação e transcendência.

A relação evidenciada entre a ficção e a realidade, criada ao redor do jovem Pilar, envolve o leitor em questões que saem do plano sócio-histórico e passam à superestrutura, resgatando temas e contradições que não são típicos apenas do século XIX, mas da composição da subjetividade humana.

Nesse sentido, algumas temáticas se fazem recorrentes não apenas em “Conto de Escola”, mas em diversas outras narrativas machadianas, algumas delas, mencionadas a seguir.

Uma das grandes temáticas abordadas no “Conto de Escola” é a violência, a qual pode se manifestar em diversos níveis e instituições, como a família e a escola. Em ambos, era empregada como agente formador do caráter e das características morais do indivíduo.

Essa concepção de uso da coerção com fins educativos esteve presente na história da educação brasileira, a qual, pautada em princípios patriarcais e autoritários, usava o medo como sinônimo de respeito.

As relações de poder na sociedade brasileira, falando-se desde a colonização, sempre foram pautadas no poder abusivo e no uso da força para justificar o processo de aprendizagem. Pode-se tomar, por exemplo, o uso brutal da força para “moldar” a mão-de-obra escrava ao trabalho na fazenda.

Resquícios da concepção escravista também foram legados à educação, em que, em uma postura opressiva, o mestre, como o senhor de engenho, moldava o caráter de seus subjugados por intermédio da punição e do sofrimento. Gilberto Freyre aborda a problemática da Educação nacional em sua obra “Casa-Grande e Senzala”.

“E felizes dos meninos que aprenderam a ler e a escrever com professores negros, doces e bons. Devem ter sofrido menos que os outros: os alunos de padres, frades, “professores pecuniários”, mestres régios – estes uns ranzinzas terríveis, sempre fungando rapé; velhos caturras de sapato de fivela e vara de marmelo na mão. Vara ou palmatória. Foi à força de vara e palmatória que os “antigos”, nossos avós e bisavós, aprenderam Latim e Gramática; Doutrina e História Sagrada. Reflexo da tendência geral para o sadismo criado no Brasil pela escravidão e pelo abuso do negro. O mestre era um senhor todo-poderoso. Do alto de sua cadeira, que depois da Independência tornou-se uma cadeira quase de rei, com a coroa imperial esculpida em relevo no espaldar, distribuía castigos com o ar terrível de um senhor de engenho castigando negros fujões. Ao vadio punha de braços abertos; ao que fosse surpreendido dando uma risada alta, humilhava com um chapéu de palhaço na cabeça para servir de mangação à escola inteira; a um terceiro, botava de joelhos sobre grãos de milho. Isso sem falarmos da palmatória e da vara ó esta, muitas vezes com um espinho ou um alfinete na ponta, permitindo ao professor furar de longe a barriga da perna do aluno.” (Freyre, 1987, p. 417-419)

Tal relação de exploração e uso da violência é abordada no “Conto de Escola” por intermédio de duas instituições: a família, na figura do pai; e a escola, na figura do mestre Policarpo. Ambos se pautam na violência para disciplinar o espírito de Pilar.

“Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma cousa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio

apanháramos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio!” (Assis, 2004b, p. 231)

Entretanto, os resultados não são efetivos, tendo em vista que a confiança e o entendimento, bem como a reflexão sobre os atos não fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Diante de tal fato, são observáveis dois comportamentos. Primeiramente, as ações como reflexo da violência são momentâneas e não se sustentam ao longo do tempo, como pode ser percebido no desejo persistente de Pilar em faltar às aulas e, ao final, em procurar a pratinha que devia estar pelo chão próximo à escola. Em ambos os casos, o “ensinamento” dura enquanto sobreviver a memória da dor. Pilar não reflete sobre a importância dos estudos para sua constituição moral e projeção social, pelo contrário, a única idéia que o assalta em relação à escola é a de sofrimento, cárcere e humilhação, ao mesmo tempo em que não reflete sobre o significado efetivo da delação e da corrupção, que só será apreendida na fase adulta, tendo em vista que os tambores são muito mais sedutores do que o universo escolar.

Diante do caráter repressivo e negativo de tais ensinamentos, a não-assimilação constitui-se não apenas como símbolo de falácias, mas primordialmente com ato de resistência frente à barbárie imperante. Sendo, portanto, um ato positivo.

“Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão.

Na semana anterior tinha feito dous suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. (...) Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes.” (Assis, 2004b, p. 224)

Em um segundo momento, é possível perceber a falácia que sustenta tal processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que Pilar não hesita em mentir para sua mãe, são dois os momentos em que ele resolve omitir da mãe a obtenção da pratinha e, posteriormente, os bolos levados em decorrência dela. A educação pautada no autoritarismo e na violência é uma ilusão que em nada contribui para o processo educacional formativo.

“Imaginei-me ali, com os livros e a pedra embaixo da mangueira, e a pratinha no bolso das calças, que eu não daria a ninguém, nem que me serrassem; guardá-la-ia em casa, dizendo a mamãe que a tinha achado na rua. (...)”

Em casa não contei nada, é claro; mas para explicar as mãos inchadas, menti a minha mãe, disse-lhe que não tinha sabido a lição.” (Assis, 2004b, p. 230-231)

A miséria humana dentro da escola e extrapolando para outras instituições sociais, é temática freqüente nos contos machadianos, principalmente no que se refere ao processo de formação de caráter e de ausência de criticidade por parte daqueles que acatam os ensinamentos sem refletir. A figura falida do pai é notória, seja porque não sabe argumentar, apenas valer-se da violência, como em “Conto de Escola”, seja porque passa ao filho a alienação que lhe foi outorgada outrora.

Um exemplo evidente de tal comportamento dentro da instituição familiar, envolvendo ainda o universo da infância, é o conto Teoria do Medalhão. Em que o pai, em razão da maioridade de seu filho, chama-o para conversar e ensinar o ofício de Medalhão, ou seja, uma figura de representatividade social, mas que não pensa por si, apenas reproduz amenidades que não interfiram nos rumos da sociedade ou da política.

“Ser medalhão foi o sonho da minha mocidade; faltaram-me, porém, as instruções de um pai, e acabo como vês, sem outra consolação e relevo moral, além das esperanças que deposito em ti (...) Venhamos ao principal. Uma vez entrado na carreira, debes pôr todo o cuidado nas idéias que houveres de nutrir para uso alheio e próprio. O melhor será não as ter absolutamente (...) O mesmo se dá com as idéias; pode-se, com violência, abafá-las, escondê-las até à morte; mas nem essa habilidade é comum, nem tão constante esforço conviria ao exercício da vida.” (Assis, 2004a, p. 330)

Assim como Pilar, que vive entre a oposição liberdade X responsabilidade, configuradas na história pelo antagonismo entre os ambientes natural e escolar, que representam, respectivamente, a realização e o prazer em discordância com a opressão e a obrigatoriedade; há relevantes exemplos das contradições que assolam a raça humana. Essa contradição, na visão do “Bruxo do Cosme Velho” é inerente à humanidade e, portanto, universal. Tal visão é percebida efetivamente em contos como “A Igreja do Diabo”, que assume a máxima de que em todo bem há uma pontinha de mal, ou, na linguagem machadiana:

“O pasmo não lhe deu tempo de refletir, comparar e concluir do espetáculo presente alguma coisa análoga ao passado. Voou de novo ao céu, trêmulo de raiva, ansioso de conhecer a causa secreta de tão singular fenômeno. Deus ouviu-o com infinita complacência; não o interrompeu, não o repreendeu, não triunfou, sequer, daquela agonia satânica. Pôs os olhos nele, e disse:  
— Que queres tu, meu pobre Diabo? As capas de algodão têm agora franjas de seda, como as de veludo tiveram franjas de algodão. Que queres tu? É a eterna contradição humana.” (Assis, 2004b, p. 19)

A eterna contradição humana é tema recorrente na literatura machadiana, seja pelo obscuro da alma de Bentinho, que se vê corroído pelo ciúme que sente de sua amada

Capitu e a eterna dúvida em relação a sua efetiva traição. Seja pelo jogo entre aparência e essência que pautam o comportamento humano. Tal jogo fica evidente na crítica machadiana à falsa moralidade de família burguesa, que, em nome de uma moral aparente, esconde desejos adúlteros e aprisiona os verdadeiros sentimentos.

São exemplares desse comportamento uma série de contos, como: “Primas de Sapucaia”, “Uns Braços”, “A Cartomante”, “O Espelho” e “Missa do Galo”, apenas para citar alguns que, como em “Conto de Escola”, revelam que a máscara de um ser respeitoso pode guardar uma essência tomada pela corrupção, como no caso do pequeno Raimundo; ou pela dissimulação e delação, como no caso de Curvelo; bem como revelar o sadismo expresso pelo poder e pela autoridade conferidos ao professor Policarpo, que se deixa levar por essa ilusão e traduz seus atos em absoluta tirania.

A dualidade entre aparência e essência muitas vezes acoberta os mais nefastos comportamentos, como no caso do sádico Fortunato, que se apaixona e extasia com o sofrimento humano, inicialmente, de sua esposa, a tísica Maria Luísa e, posteriormente, do amigo Garcia, que nutria sentimentos por sua mulher:

“Entretanto, Garcia inclinou-se ainda para beijar outra vez o cadáver; mas então não pôde mais. O beijo rebentou em soluços, e os olhos não puderam conter as lágrimas, que vieram em borbotões, lágrimas de amor calado, e irremediável desespero. Fortunato, à porta, onde ficara, saboreou tranqüilo essa explosão de dor moral que foi longa, muito longa, deliciosamente longa.” (Assis, 2004b, p. 297)

Os contos machadianos, mais especificamente o “Conto de Escola” revelam uma arte literária de exímia qualidade, que transcende sua realidade sócio-histórica, chegando até a contemporaneidade revelando aos olhos do receptor a origem de uma



sociedade desigual e pautada em relações de poder abusivas que devem ser quebradas. Machado de Assis, por meio de seus contos, faz ver que a educação pela dureza, constrói apenas a anti-civilização, tendo em vista que não só aplica, como também reproduz, a barbárie no interior da sociedade.

Criticar esse comportamento à luz da história e da arte contribui para a formação de quadros apreciadores de tais obras e receptores de um universo materializado na língua e na forma estética que contribuem para a libertação de sua subjetividade e para a formação de sua criticidade.

A barbárie e a tirania transfiguradas nos ambientes familiar e escolar podem ser transpostas aos horizontes contemporâneos sob diferentes formas de manifestação da dureza, que inevitavelmente leva à barbárie. A educação pela dureza, física ou moral, efetivamente não contribui para o processo educacional formativo e cada vez mais se torna eminente a necessidade de criar práticas reflexivas no ambiente escolar que façam com que os alunos saiam do lugar passivo de meros espectadores e ocupem o lugar de agentes transformadores da realidade em que estão inseridos.

Essa deve ser a preocupação da educação e, no que se refere à área de Língua Portuguesa, a arte literária assume o papel de agente libertador da subjetividade. Tal processo deve culminar na recepção da arte como aquela que atrai e envolve o receptor, para engolir seus pensamentos e fazer com que, imersos em uma ficção que transcende os tempos, os receptores dialoguem e percebam a constante tensão entre ficção e realidade. Dessa tensão e inquietude, provém o questionamento e a criticidade, fundamentais à formação e à emancipação do alunado e da sociedade em geral.

## **Capítulo 6**

### **Bibliografía**

## 6. Bibliografia

- ABREU, C. B. de M. *Introdução ao Pensamento de T. W. Adorno e suas Contribuições para a Educação Contemporânea*. 1993. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos.
- ADORNO, T. W. A Indústria Cultural. In: COHN, G. (Org.). *Comunicação e Indústria Cultural*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1978. p. 287-295.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Gesammelte Schriften*. Band 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972-1980. Tradução de: Newton Ramos-de-Oliveira. In: *Educação e Sociedade*, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. *Indústria Cultural e Educação*. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Notas de Literatura*. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1991.
- \_\_\_\_\_. Resignação. In: *Revista Telos*. Londres, p. 165-168. 1996. Tradução de: Newton Ramos de Oliveira.
- \_\_\_\_\_. Sobre a Psicologia das Relações entre Professores e Alunos. In: *Gesammelte Schriften*, 20-1. 1986. Tradução de: Antônio Álvaro Soares Zuin.
- \_\_\_\_\_. *Teoria Estética*. Tradução de: Artur Mourão. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Theodor W. Adorno – Educação e Emancipação*. Tradução de: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W.; M. HORKHEIMER. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- \_\_\_\_\_. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. In: *Textos Escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- ANDERSON, J. *A Arte dos Impressionistas*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994.

ARISTÓTELES. *Política*. 3. ed. Tradução de: Mário da Gama Kury. Brasília: Editora da UnB. 1997.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural. 1987.

ASSIS, M. *Contos: uma antologia*. Vol. I. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004a.

ASSIS, M. *Contos: uma antologia*. Vol. II. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004b.

AVERBUCK, L. (Org.). *Literatura em Tempo de Cultura de Massa*. São Paulo: Nobel, 1984.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988.

BAUDELAIRE, C. *Sobre a Modernidade*. Coleção Leitura. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BENJAMIN, W. A Obra de Arte na Época de suas Técnicas de Reprodução. *Os Pensadores*. V. 8. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

\_\_\_\_\_. Magia e Técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. In: *Obras Escolhidas*. V. 1. São Paulo: Editora Brasiliense.

BERGEZ, D. *Métodos Críticos para a Análise Literária*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORELLI, S. H. S. *Ação, Suspense, Emoção – Literatura e Cultura de Massa no Brasil*. São Paulo: Fapesp/Estação Liberdade, 1996.

BOSI, A. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

BOSI, A. *Reflexões sobre a Arte*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação, 1997.

CADERMATORI, L. *Períodos Literários*. Série Princípios. 8. ed. São Paulo: ed. Ática, 1997.

CALVINO, I. *Por que Ler os Clássicos*. Tradução de: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

- CAMINHA, E. (Org.) *Drummond: a lição do poeta*. Teresina, Piauí: Corisco, 2002.
- CÂNDIDO, A. Poesia, Documento e História. In: *Brigada Ligeira e Outros Escritos*. São Paulo: EdUnesp, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Educação pela Noite e Outros Ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Formação da Literatura Brasileira*. 3. ed. 2. v. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1969.
- CASTELLO, A. *A Literatura Brasileira: origens e unidade*. Vol. I. São Paulo: EdUSP, 1999.
- CAVALCANTE, D. Passaporte para a Leitura. *Cult*, n. 50, set. 2001.
- CIVITA, V. (Ed.). Textos Escolhidos. In: *Os Pensadores*. V. XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- COELHO, T. *O que é Indústria Cultural*. São Paulo, Brasiliense, 1999.
- COHN, G. (Org.) *Theodor W. Adorno*. Série Sociologia. São Paulo: Ed. Ática, 1994.
- CUNHA, L. A. *A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980.
- DEBORG, G. *A Sociedade do Espetáculo*. Disponível em: [www.terravista.pt/IlhadoMel/1540](http://www.terraviva.pt/IlhadoMel/1540).
- ECO, U. A Trágica Atualidade dos Clássicos. *Revista Entre Livros*, Ano 2, n.13, mai. 2006.
- \_\_\_\_\_. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Como se Faz uma Tese*. 19. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.
- FAUSTO, B. (Dir.). *História Geral da Civilização Brasileira*. O Brasil Republicano: sociedade e política. 2. ed., v. 3, Tomo III. São Paulo: Difel, 1983.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995.

FREIRE, M. et al. Livro Didático e Consumismo: monumentalização ou “mercantilização” discursiva. *Revista Versão Beta*, Ano I, n. 2, jul. 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Coleção Leitura. 29. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação como Prática da Liberdade*. 28. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2005.

FREYRE, G. *Casa-Grande & Senzala*. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

FRIGOTTO, G. Construção Social do Conhecimento e Cultura Tecnológica. *Revista Paixão de Aprender*, Porto Alegre, 1994.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1993.

HAUSER, A. *História Social da Arte e da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HOLANDA, S. B. (Coord.). *História Geral da Civilização Brasileira: o Brasil monárquico*. 4. ed. Tomo II, Vol. I. São Paulo: Difel, 1976.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. *Os Pensadores*. V. 8. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

JAMES, F. Pós-Modernidade e Sociedade de Consumo. In: *Novos Estudos Cebrap*, n. 12, jun. 1985.

JAMES, H. *A Arte da Ficção*. São Paulo: Imaginário, 1995.

JAMESON, F. *O Marxismo Tardio: Adorno ou a persistência da dialética*. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

JAUSS, H. R. *A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária*. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

LAJOLO, M. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Ed. Moderna, 2001.

MAFFESOLI, M. *O Instante Eterno: o retorno do trágico nas sociedade pós-modernas*. São Paulo: Ed. Zouk, 2003.

- MARCUSE, H. *A Dimensão Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- MARX, K. Para a Crítica da Economia Política. In: *Marx e Engels. Obras Escolhidas*. III Tomos. Tradução de: Álvaro Pina. Lisboa; Moscou: Editorial Avante; Edições Progresso. 1982, T.I.
- MERQUIOR, J. G. *Arte e Sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.
- MONFORTE, L. G. *Fotografia Pensante*. São Paulo: Editora Senac, 1997.
- MORUS, T. *A Utopia*. São Paulo: Ed. Escala, s.d.
- MÜLLER-DOOHM, S. Esporte de Combate. *Revista Cult*, n. 92, ano 8, p. 7-10, 2005.
- NOSELLA, P. *Ética e Pesquisa* (Mimeo).
- PALANCA, N. *Modernidade, Educação e Barbárie*. 1998.148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos.
- PÊCHEUX, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 2. ed. Campinas: Ed. Pontes, 1997.
- PELLEGRINI, T. *A Imagem e a Letra*. Campinas: Mercado das Letras/Fapesp. 1999.
- \_\_\_\_\_. *Cultura e Política em Anos quase Recentes: cinco cenas e algumas interpretações*. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, Ano 2, n. 3, 1997.
- PLATÃO. *A República*. 5. ed. Tradução de: Maria Helena R. Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- PUCCI, B. (Org.). *A educação danificada*. Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Vozes, 2000.
- REZENDE, M.; CESANA, N. As Táticas da Teoria. *Revista Cult*, n. 92, ano 8, p. 12-17, 2005.
- RONCARI, L. *Literatura Brasileira: dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. São Paulo: EdUSP, 1995.

SCHWARZ, R. *Cultura e Política*. Coleção Leitura. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2001.

STRICKLAND, C. *Arte Comentada: da pré-história ao pós-moderno*. 7. ed. São Paulo: Ediouro, 2002.

STRZODA, M. Saudade do Brasil. *Revista Cult*, n. 92, ano 8, p. 24-27, 2005.

TEIXEIRA, A. S. *Educação Não é Privilégio*. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

TÜRCKE, C. Prazeres preliminares-virtualidade-expropriação: indústria cultural hoje. In: DUARTE R.; FIGUEIREDO, V. *As Luzes da Arte*. Belo Horizonte: Ed. Opera Prima, 1999.

ZUIN, A. A. S. et al. *Adorno*. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

ZUIN, A. A. S. *Indústria Cultural e Educação: o novo canto da sereia*. Campinas: Autores Associados, 1999.