

ESTUDOS

Lingüísticos e Literários

Estudos

Salvador

n.4

p.1-114

dez/1985

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITOR

Germano Tabacof

VICE-REITOR

Eliane Azevedo

DIRETOR

Celina Scheinowitz

COORDENADOR DO MESTRADO

Evelina Hoisel

EDITOR

Celina Scheinowitz

CO-EDITOR

Suzana Alice Marcelino Cardoso

CONSELHO EDITORIAL

Evelina Hoisel
Heliana Maria de Castro Simões
Ívia Iracema Duarte Alves
Miguel Ángel García Bordas
Rosa Virgínia Mattos e Silva
Sumaia Sahade Araújo
Vera Lúcia Nascimento Britto

ASSESSORAMENTO EDITORIAL

Antonieta da Silva Carvalho
Hilda Maria de Melo Ferreira
Maria Nazaré Gomes dos Santos

Publicação semestral do Curso de
Mestrado em Letras da Universidade
de Federal da Bahia.
Av. Joana Angélica, 183 - Nazaré
40.000 Salvador-Bahia-Brasil

ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS

SUMÁRIO

ESTUDOS

- Literatura Infantil. Era uma vez, histó
ria para leitores menores.
Eneida Leal Cunha..... 5
- O espaço do sagrado em *Gouverneurs de la*
rosée de Jacques Roumain.
Maria Bernadette Velloso Porto..... 35
- Os olhos retóricos do condor.
David Salles..... 49
- "Erudito" e "popular" no mundo helênico:
a vertente da epopéia.
Ordep Serra..... 61
- Sintaxe e grafia: contribuição para a lei
tura crítica de textos medievais portu
gueses.
Rosa Virgínia Mattos e Silva..... 85

DOCUMENTO

- Estudos* entrevista Professora Gina Ga
leffi.....107

<i>Estudos</i>	Salvador	n.4	p.1-114	dez.1985
----------------	----------	-----	---------	----------

ESTUDOS; Lingüísticos e Literários,
nº 4, dezembro 1985. Salvador,
Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Letras, 1985. 113p.
22cm.

1. Letras - Periódicos I. Uni
versidade Federal da Bahia, Institu
to de Letras.

CDU 8(05)

ESTUDOS

LITERATURA INFANTIL

ERA UMA VEZ, HISTÓRIA PARA LEITORES MENORES

Eneida Leal Cunha

RESUMO

Este trabalho, apresentado originalmente como exposição aos SEMINÁRIOS DE PESQUISA organizados pelo Mestrado em Letras da UFBA (Salvador, 03.jul.85), sistematiza conclusões parciais de pesquisa desenvolvida sobre Literatura Infantil, privilegiando aspectos da definição do gênero e o seu comprometimento histórico com a pedagogia. Investigam-se ainda as contradições subjacentes às discussões e proposições contemporâneas sobre o desenvolvimento do "hábito de leitura" e suas relações com a escola, a partir do que se avalia o PROJETO CIRANDA DE LIVROS.

INTRODUÇÃO

Antes da Literatura Infantil, valem a pena algumas considerações sobre a história desta pesquisa. E não apenas como registro, mas pela significação que podemos depreender de alguns episódios (até mesmo os pitorescos), na sua origem e desenvolvimento.

Em 1978, no segundo semestre, o ILUFBA, por iniciativa de muitos dos seus professores e estudantes, deteve-se na discussão de aspectos vários de seu currículo e cursos. Na época o núcleo da questão parecia ser o ensino das literaturas, seus conteúdos e métodos. Nos encontros e debates com os estudantes promovidos pelo Setor de Literatura Brasileira, a inclusão do estudo da Literatura Infantil no elenco das disciplinas oferecidas foi das reivindicações mais veementes.

Este é o primeiro fato a interpretar. Por que num instituto ou num departamento em que nenhum dos docentes que

Estudos (4): 5-34, dez.1985

até então manifestara interesse pelo assunto, os estudantes que participaram do debate foram quase unânimes ao requerer atenção para a matéria? Algumas vias de resposta hoje nos parecem claras. Em primeiro lugar, a relação (ou ruptura) com o ensino do primeiro e segundo graus. Se por tradição os docentes do ensino superior quase sempre o foram exclusivamente, constatamos que em tempos remotos este docente se qualificava e chegava ao terceiro grau após uma etapa significativa de trabalho no nível anterior. Formavam-se como professores nos antigos cursos de ginásio e colegial, o que sedimentava um conhecimento dos conteúdos e métodos lá dominantes e propiciava a seu desempenho na universidade, principalmente na área que nos diz respeito, nos cursos de licenciatura, uma permanente relação com esses níveis que em hipótese alguma precisa ser restritiva ou redutora. O advento e proliferação dos cursos de pós-graduação — lugar atual de formação de docentes de nível superior, e a subsequente instalação de regimes integrais de trabalho na universidade promoveram a ruptura. Esta pode ser a explicação para a inexistência, até então, de qualquer manifestação de interesse da parte dos docentes de Literatura Brasileira pela Literatura Infantil, que era já àquela altura — fins da década de 70 — matéria se não curricularmente obrigatória, ideologicamente indispensável nas escolas de primeiro grau. As razões dessa ênfase na Literatura Infantil serão discutidas — também com alguma ênfase — no desenvolvimento deste trabalho.

Por outro lado, o crescente empobrecimento da classe média brasileira e a flexibilidade de organização e composição dos currículos individuais dos estudantes, com variadas opções de horários, têm colocado um número cada vez maior de graduandos nas salas de aula do primeiro grau. É de onde vem a solicitação, o interesse por uma informação sistemática acerca da literatura Infantil.

Estudos (4): 5-34, dez. 1985

Extrapolando as origens e atualizando o problema, já que são decorridos sete anos do episódio inicial de que resultou a nossa opção de pesquisa, cabe perguntar hoje: por que é cada vez menor o número de matrículas nas eventuais disciplinas de Literatura Brasileira que se ocupam da Literatura Infantil? Parece-nos que a resposta está no mesmo ponto nevrálgico que emana, hoje, as principais reivindicações dos nossos estudantes acerca do Curso de Letras. O Instituto fornece conteúdos, mas, até por definição, não lhe cabe sistematizar os métodos necessários ao ensino do primeiro e segundo graus. Sendo assim, o estudante que se matricula numa disciplina para estudar a Literatura Infantil chega ao final do curso com manifesta frustração de pelo menos parte de suas expectativas. A abordagem do texto da Literatura Infantil enquanto texto literário não lhe oferece subsídios suficientes para superar o seu dilema mais imediato: como trabalhar a Literatura Infantil com as crianças?

Tal diagnóstico é deliberadamente um risco. Devese concluir pela exclusão da matéria dos Cursos de Licenciatura? Parece-nos ser esta uma solução cirúrgica e descabida. No que diz respeito à Literatura Infantil — e até mesmo outras matérias de presença inquestionável, mas freqüentemente questionadas aqui, do currículo de Letras — a solução poderia estar numa discussão aberta e conjunta com os responsáveis pela formação pedagógica dos estudantes no sentido de que se encontre uma adequação entre conteúdos e métodos.

O segundo fato a interpretar — na verdade um conjunto de fatos relevantes numa segunda ordem diz respeito a como se comporta o Instituto de Letras diante da matéria pesquisada. Na primeira oportunidade em que submetemos o assunto à apreciação do Departamento de Vernáculos, na forma de conteúdo programático para uma disciplina de Literatura Brasileira, fomos surpreendidos pela restrição ao

Estudos (4): 5-34, dez. 1985

próprio título, se é que assim⁸ podemos chamar. Naquele momento o Departamento não aceitava a expressão "Literatura Infantil", arguindo que tal não existia, pelo menos de forma significativa. Entendia-se por "literatura infantil" uma literatura escrita por crianças, e deliberou-se pelo rótulo "Literatura produzida para a infância e juventude". O episódio teria sido esquecido, se não atingisse o cerne da questão: um gênero literário que se define a partir do receptor. Mas que existe, evolui e prolifera, e que recentemente ocupa fração já considerável dos estudos literários. Além do que, na restrição ao rótulo encontramos implícita ou latente a restrição ao gênero. A identificação da Literatura Infantil com a "literatura menor", e, portanto, não merecedora da atenção universitária, é fato constante embora de crescente. Podemos facilmente concordar que grande parte da produção de textos infantis cabe efetivamente na designação "literatura menor". Mas a proliferação dos *best sellers*, por exemplo, ainda não fez do romance um gênero menor. Na verdade a restrição decorre, em primeira instância, de um fenômeno de extensão: da menoridade do público à menoridade do gênero. Numa segunda instância a restrição se forma da constatação, ainda que não sistematizada, que qualquer leitor mais arguto pode fazer diante de grande parte da produção da Literatura Infantil Brasileira: um texto que é mero pretexto para intenções não muito originais, artísticas ou literárias.

Assim, o trabalho por nós desenvolvido ao longo dos últimos três anos, se contou sempre com o respaldo, apoio e até mesmo estímulo, formal e afetivo, dos professores ou setores que nos são mais próximos, permaneceu até agora estéril dentro do Instituto de Letras. Estéril na medida em que não produziu adeptos. Isto a ponto de, também até agora, a abordagem da Literatura Infantil em discipli

nas de Literatura Brasileira⁹ continuar sendo idiossincrasia de um professor, o que, academicamente, nos parece em essência negativo.

A terceira ordem de constatações decorrentes do desenvolvimento da pesquisa é bem particular, no sentido que se referem ao pesquisador. À medida que carreávamos o nosso interesse e estudos para a Literatura Infantil, tecíamos uma rede que a nível de ocupação intelectual nos isolava no Instituto de Letras. O fato é que, entendemos hoje ao lado de razões outras de diversa ordem, à medida que mergulhávamos na bibliografia de e sobre a Literatura Infantil, se tornava cada vez mais relevante a reflexão sobre o ensino, principalmente o ensino do primeiro grau e a relação entre este e a formação do profissional de Letras. No final de 1983, quando redefinimos a pesquisa em busca de uma melhor limitação do *corpus*, e optamos pela análise e avaliação do PROJETO CIRANDA DE LIVROS, que é distribuído para trinta mil escolas públicas do país, o compromisso com um pronunciamento final sobre as relações entre a literatura e ensino se tornou então incontornável.

Esse desvio circunstancial que, a partir do estudo da literatura (em si), desembocava num crescente interesse pelo ensino da literatura, e até pelo ensino enquanto tal, foi só temporariamente estimulante. Hoje as nossas relações com a pesquisa estão se diluindo. Em parte porque sem declinar dos compromissos profissionais de professor, assumir a problemática da educação no Brasil é quase ameaçador — pelo menos é o que nos parece evidente ao final deste trabalho. Mas as relações com a pesquisa se diluem também pela própria natureza da Literatura Infantil. Para quem, pelo menos profissionalmente, não está diretamente relacionado com as crianças, o investimento integral de tempo e es

ção literária para criança, considerada a maioria das obras, o é muito explícita ou radicalmente. E esta prolongada convivência com o outro fez crescer a nostalgia de uma arte que nos fale mais intimamente, de obras para as quais, além de analistas, sejamos antes o leitor comum.

Finalmente, a estruturação deste trabalho: em duas partes, examinaremos a questão da Literatura Infantil e, em seguida, algumas implicações das discussões atuais acerca do "hábito da leitura" e o PROJETO CIRANDA DE LIVROS que delas se origina. A relativa autonomia de cada item se explica na estrutura do nosso projeto de pesquisa, LITERATURA INFANTO-JUVENIL: PRODUÇÃO E RECEPÇÃO, aprovado pelo Departamento de Letras Vernâculas do ILUFBA em dezembro de 1983, que se define em torno de três objetivos: discussão teórico-crítica da Literatura Infantil, análise e avaliação do PROJETO CIRANDA DE LIVROS e das obras literárias por ele selecionadas. Sendo assim, o que se segue representa a divulgação do conhecimento, conclusões e ponderações resultantes da pesquisa desenvolvida, à exceção da sua etapa final, ou seja, a abordagem das obras literárias selecionadas pelas CIRANDAS I e II.

LITERATURA: DISCIPLINA OU PRAZER

Um gênero recente. Assim é apresentada a Literatura Infantil na maioria dos estudos/artigos/ensaios que abordam o fenômeno numa perspectiva histórica. A identificação no século XVIII e nas transformações que instauraram a sociedade burguesa, seus valores e expectativas, do ponto de origem da produção de textos especialmente escritos para a infância é peculiar ao gênero mas em outros aspectos. Não cronologicamente. Ou seja, a nível de lugar histórico, de duração ou época e contexto de surgimento, a Literatura Infantil em nada se distingue dos demais gêneros existentes

na contemporaneidade. Ou, para não deixar inteiramente à parte a idéia da diluição contemporânea dos gêneros — questão que nos merece uma reflexão muito cautelosa — a Literatura Infantil não é mais recente que os demais gêneros já fixados no horizonte de expectativas do leitor contemporâneo. Se pensamos na narrativa, por exemplo, encontramos igualmente o tempo e o espaço como geradores do romance moderno, tal qual — enquanto leitores — o conhecemos e conceituamos.

Aliás, se admitimos que o lugar de produção, de alguma forma, interfere na criação artística e literária, ou, num registro diverso, que a linguagem — sendo ela produto — produz uma visão de mundo ou uma ideologia que em algum nível mantém com o real um vínculo (dialético), temos (também) que convir que esse real não se transformou essencialmente. Ou, recuperando do fundo de qualquer arca das abordagens teórico-críticas da literatura, a velha, a desgastada e avassaladora expressão, é a mesma — sendo inteiramente outra — "arte burguesa". Novas elaborações, novas conotações, transformadas angústias e outros enfoques. Menos tendente a tematizar a sua natureza burguesa, pelo menos a nível de explicitação imediata. Retornando ao ponto de partida para fixá-lo: não é enquanto criação da sociedade burguesa que a Literatura Infantil se particulariza. Onde então?

Se não são distintos o quando e o onde começou a literatura produzida para crianças, é bem peculiar o como surgiu. Pois efetivamente não foi de início concebida enquanto texto literário, e sim como instrumento didático.

Antes porém de discutir a formação da Literatura Infantil, é preciso delimitar o próprio conceito de infância, do qual deriva a identificação do gênero.

Numa sociedade de divisão estática e estável, cons

Estudos (4): 5-34, dez.1985

tituída por castas, em que a ascendência determina a posição e o futuro dos seus elementos, inexistente a idéia de infância enquanto faixa etária diferenciada, com características próprias e peculiares. Inexistente infância, enquanto algo distinto de adulto, porque não é possível a idéia do "vir a ser". Os elementos de uma casta nascem sendo, e desde que fisicamente se capacitem, participam intensa e integralmente das atividades inerentes à sua casta. Principalmente, participam da produção, constituindo-se assim em elementos ativos dentro da sociedade. Nesse contexto, a educação se constitui no simples processo de imitação dos circundantes, e, portanto, dispensa qualquer sistematização ou estabelecimento de instrumentos especiais que propiciem a sua eficiência.

A divisão em classes, estruturante da sociedade moderna, não mais estática ou estável, e, pelo menos em tese, permeável, torna possível o "vir a ser", já que a ascendência não mais será fator exclusivo e definidor do lugar social. É fundamental na sociedade moderna a substituição dos valores abstratos e permanentes que simbolizavam ou atribuíam hegemonia e definiam a existência social por novos valores concretos, circulantes e, principalmente, adquiríveis. Nessa circunstância, a noção de indivíduo, antes como tal improcedente, torna-se essencial. Não mais a destinação de uma casta, mas a potencialidade de um indivíduo, que terá definido o seu espaço a depender do quanto esteja de posse dos bens que constituem valor na nova ordem. A classe burguesa precisa de novos atributos para a sua nova condição hegemônica, privilegiada, superior. O saber, e mais especificamente, a alfabetização, passa a equivalente de qualificação social, logicamente desejado por todos como a porta de um vir a ser. O Iluminismo, essência ideológica dessa nova ordem, explicita com ênfase a relevância do saber. *Estudos* (4): 5-34, dez.1985

ber como condição de melhoria do homem e da sociedade. Daí, a escola.

Esta nova instituição, encarregada da transmissão do saber e, simultaneamente, da ideologia dominante que sustenta a sociedade e o estado, se alia, ou melhor, se fundamenta no conceito de infância enquanto etapa preparatória, caracterizada pela inação, período de aquisição passiva do conhecimento necessário ao bom desempenho posterior do indivíduo adulto. Como a educação agora é preocupação sistematizável, instrumentos são necessários ao provimento da sua eficiência. Principalmente um instrumento que, atento às condições especiais de apreensão da criança — entendida como ser precário, provisório, em formação, possibilite a assimilação das informações, valores e comportamentos desejáveis. Os primeiros textos produzidos para crianças têm, precisamente, esta função didático-pedagógica: tornar acessível o saber necessário.

São expressivas as iniciativas de João Amos COMENIUS (final do século XVII) com o *Orbis Pictus*, primeiro livro ilustrado para crianças; os catecismos de Jean Baptiste LA SALLE (1697); *O Diálogo dos Mortos*, que veicula informações sobre mitologia, história, literatura, filosofia e conselhos ao futuro rei, e as *Aventuras de Telêmaco*, que trata dos deveres de um príncipe e foi considerado o livro de ouro do século XVIII, ambos escritos por FENELON, o preceptor do Duque de Borgonha. Finalmente o primeiro livro escrito para educação das meninas, de Mme. LE PRINCE DU BEAUMONT (1757), o *Tesouro das Meninas* ou *Diálogos entre uma sãbia e suas discípulas*. Já os próprios títulos não deixam margem de dúvida quanto à natureza pedagógica dos primeiros textos escritos para criança, sendo essa vocação pedagógica a marca de origem da literatura produzida para a infância.

Chegamos então ao ponto em que, histórica e ideologicamente, a Literatura Infantil, enquanto gênero, se define. *Estudos* (4): 5-34, dez.1985

tingue dos demais gêneros literários. Se estes têm na sua natureza original, transgressora e na função desveladora o traço essencial, a Literatura Infantil se esboça num caminho contrário: em vez de prover o questionamento, a apreensão particular do real, objetiva a aceitação, a reprodução do sistema burguês, sem nem ao largo deixar transparecer suas contradições internas. Pelo contrário, encobre-as ao reproduzir a ideologia dominante do sistema. Para tanto atinge o literário no cerne. Constituindo-se em função de uma mensagem uniformizadora, pretere a ambivalência, a polissmia, tornando-se um texto unívoco, e pleiteando a redução — se possível a zero — do espaço essencial entre sentido e significação, onde se situaria o receptor. Mas o leitor pré-visto em si não existe, vez que a criança é tida como um vazio a preencher, ou aderindo às imagens consagradas, como o terreno fértil (e desprovido de sentido próprio), à espera da sementeira que legitime e torne útil a sua existência. Ou ainda, retornando à colocação inicial, a criança, este vir a ser do indivíduo, depende da escola, e dos textos que possibilitam a ação da escola, para tornar-se um cidadão qualificado a angariar para si — e seus ascendentes — a manutenção ou conquista de um lugar social privilegiado.

A transição entre os séculos XVIII e XIX, embora em hipótese alguma destrua esta condição de "colônia da pedagogia" dos primeiros textos infantis, sem dúvida abre novas possibilidades e, de fato, elabora textos menos obviamente comprometidos. Não podemos entretanto esquecer que não são os textos escritos para a criança que se divorciam da pedagogia mas a própria pedagogia que assume feições novas, menos constrangedoras em decorrência do afloramento das contradições internas da sociedade burguesa, que começam a ser explicitadas. Na base dessa abertura estão ROUS

SEAU e as elaborações mentais e artísticas do Romantismo. A criança, o correspondente próximo do bom selvagem, é vista como um ser distinto do adulto — e melhor porque menos contaminado, cuja natureza precisa, contraditoriamente, ser civilizada e preservada.

Ao lado disso, o interesse romântico pelo folclore e pelas tradições populares encontra nas narrativas orais a fonte até hoje mais expressiva da Literatura Infantil. Os contos de fada que são resultantes da adaptação e escritura dos contos folclóricos proliferam a partir daí (GRIMM, PERRAULT, etc.). Não é difícil entender as razões do seu sucesso. Em primeiro lugar, porque agradam às crianças. E agradam em dois planos. As narrativas orais, oriundas das camadas populares, verbalizam a tensão latente na sociedade entre dominador e dominado, perfeitamente transferível para as relações adulto/criança, favorecendo a identificação do leitor com a obra, permitindo o reconhecimento da sua situação de inferioridade justamente no herói, no bom, belo e oprimido. Ainda em relação à criança, os contos de fada atraem porque, ao contrário das produções anteriores — e muitas posteriores — e apesar do esforço de adaptação dirigida de quem os coletou e escreveu, se constituem como literários, no sentido que são mediações do real, têm a possível autonomia de textos de sentido organizado e peculiar a cada obra, e significações (sim, no plural) latentes. Enfim, são histórias, narrativas de aventuras ou episódios em si mesmos inteiros e suficientes. Em segundo lugar, e em relação às expectativas do adulto, os contos de fada proliferam porque atendem ao espírito formador embutido no texto da Literatura Infantil. Pois se por um lado permitem a identificação do herói — o bem — o oprimido — a criança, por outro se resolvem a nível de enredo (e mensagem) num plano não real, num plano mágico, onírico, que satisfaz — su

blimando — o desejo, e aplaca a insatisfação da criança. É um perfeito exemplo das fissuras necessárias à estabilização de e manutenção do sistema. Além disso, podemos constatar nos contos de fada a condição de passividade ou impotência do oprimido, para quem a superação das desvantagens da opressão — não da opressão em si — depende sempre de algo maior do que ele. Um adulto (CHAPÉUZINHO VERMELHO), ou uma vara mágica (CINDERELA), ou um alter-ego empreendedor (O GATO DE BOTAS).

Até agora abordamos a Literatura Infantil em busca das suas peculiaridades enquanto gênero literário do ponto de vista da sua origem e evolução, e num plano nitidamente ideológico: as razões e intenções dos textos produzidos para a criança. Resta ainda a consideração acerca do gênero do ponto de vista estrutural, que se não independe do primeiro enfoque, permite a explicitação de outros aspectos peculiares.

Diversamente de todos os demais gêneros literários que têm em comum a potencial identidade entre produtor e receptor, a Literatura Infantil contém uma assimetria básica, estrutural, que se tornará determinante, inclusive, da sua intencionalidade. Ao escrever para a criança, é consciente, deliberada, a posição do autor que se dirige a um público essencialmente diferente dele, o receptor é o outro, a criança. Diferente porque não sabe o que ele, adulto, sabe, não vivenciou o que ele, adulto, vivenciou, não é capaz de apreender uma linguagem que ele, o autor e o adulto, espontaneamente elaboraria. Ao destinar *a priori* o seu discurso/texto a esse outro, identificado pela negação ou pela incapacidade, o autor — e conseqüentemente o texto em geral não resistem, novamente, à tentação da postura superior, formadora, pedagógica, enfim. Daí a maioria das obras não se constituir num diálogo dialético com o real

em busca da sua apreensão, mas numa exposição acerca do real já apreendido, verbalizada de forma a ser compreendida pela criança. Da assimetria inerente à concepção e composição do texto destinado à criança, decorrente da diferente posição existencial do produtor e do receptor, resulta a necessidade da cogitação de um leitor imaginário, uma criança implícita no processo de elaboração da obra, que servirá de parâmetro e baliza na sua realização. Sendo assim, expande-se o conceito de adaptação, que de reelaboração de obras pré-existentes para consumo do público infantil, passa a requisito indispensável a qualquer texto escrito para a criança. Com os olhos postos naquele leitor imaginário, que em verdade condensa o que ideologicamente o autor concebe como 'infância', desenvolve-se um processo de adaptação que atinge a temática, define o assunto, constrói as personagens e especialmente se apropria do foco narrativo, para culminar na adaptação da linguagem. Tudo com vistas a ser compreendida ou a ser eficaz na busca da compreensão e adesão da criança.

Esse esforço de adaptação pode representar a grandeza ou a miséria da Literatura Infantil.

A adaptação pode tender, o que infelizmente ocorre com maior frequência, para a simplificação banalizadora, curiosamente rotulada como 'puerilização do texto', transformando a obra numa seqüência entediante de obviedades, numa linguagem repetitiva à semelhança das antigas cartilhas, plena de lugares comuns e num tom falsamente maternal, marcado pela incidência intolerável de diminutivos.

A adaptação, seguindo uma direção diversa, pode também resultar nas súmulas didáticas que veiculam exemplarmente as informações e, principalmente, os valores e comportamentos desejáveis, a serem assimilados pela criança. Tradicionalmente, são eles referentes ao antigo ideal de passi-

vidade, obediência e aceitação, com a recíproca condenação da individualidade, espírito de aventura, curiosidade, questionamento ou espírito crítico. Recentemente, podem aparecer os valores atuais, já codificados pela pedagogia moderna, como a conscientização sócio-política, a participação, a rebeldia, o desrecalque do oprimido, a desmistificação da autoridade, da família e do poder. Nas duas direções a linguagem tende a ser extremada, para reproduzir ou o normativo elitizante, na primeira, ou a imitação grotesca da oralidade, na segunda. Em ambas é grande o risco de comprometimento do literário, que se apresenta mais enquanto pretexto em si mesmo desimportante, continente subordinado à mensagem, e não um constituidor de conteúdos.

Finalmente, a adaptação pode resultar no texto essencialmente literário, originalmente metafórico e metonímico, capaz de enquanto realização verbal, enquanto linguagem, promover a empatia. E quando isso acontece, torna-se irrevelante o direcionamento da mensagem, porque não mais unívoca. Suspeitamos que tais textos 'acontecem' quando entre o autor/produtor/adulto e o leitor/recebedor/criança se reduz significativamente a assimetria. O outro foi menos outro, ou foi buscado dentro de si mesmo. É expressivo que obras dessa ordem, tendo sido publicadas para crianças — já que nem sabemos se foram deliberadamente escritas para elas — ultrapassem qualquer limite etário de interesse do público leitor. É possível ainda constatar que tal acontece em obras que de alguma forma abordam a criança enquanto criança, consagram a sua forma peculiar de ser/estar no mundo, pois aí, em hipótese alguma, a criança corresponde a uma página escrita, mas é ela mesma um texto a ser apaixonadamente lido.

Com o aval das mais conceituadas instituições, a nível nacional e internacional, o **hábito de leitura** é um dos assuntos mais candentes do ensino, hoje. O que se pode entender por hábito de leitura, entretanto, varia a depender do ponto de vista de quem dele se apropria como expressão legitimadora de um discurso, como objetivo dignificante de um projeto educacional, ou da organização de um currículo, ou ainda, de um planejamento didático, ou mesmo na programação de lançamentos de uma editora, numa campanha promocional de uma indústria química extremamente poluente, na identificação de prioridades para uma fundação privada de ação cultural, e até, para criar um limite extremo nesta enumeração que parece tender ao infinito, quem dele se apropria como expressão legitimadora de um castigo domesticamente infligido a uma criança: "Sente ali no canto, virado para a parede, e vá ler um livro. Assim, enquanto pensa que não deve desobedecer aos mais velhos, você desenvolve o seu hábito de leitura". Não é piada, apenas uma inocente analogia.

Cercados por todos os lados com essa angústia educacional, nos perguntamos o que aconteceu. Por que nas últimas décadas o hábito de leitura se tornou obsessivo. Mais uma vez, vamos buscar vários ângulos para respostas.

Num plano mais geral e universal, podemos considerar o investimento na formação do hábito de leitura como expressão do desprestígio que o código escrito vem sofrendo por força do desenvolvimento de outras linguagens, mais sintonizadas com as conquistas tecnológicas da atualidade. Dolorosa constatação, principalmente para quem está, por definição profissional, e muitas vezes afetiva, confinado nos limites de um Instituto de Letras. Mas é fato. E como a substituição não é simples permuta de códigos, meios ou linguagens, e

atinge a fundo as novas mensagens,²⁰ preservar ou promover o hábito de leitura aparece como fator de resistência à diluição, à automação, à reiterada e redundante massificação dos meios de comunicação de massa, que em si, não são danosos, mas estão por demais comprometidos. A leitura passaria em tão a espaço de manutenção, no bom sentido, do espírito crítico e original.

No plano local, nacional, consideradas as experiências traumáticas das duas últimas décadas, responsáveis pelo quase generalizado silêncio de uma geração — ou talvez duas, a que desaprendeu e a que sequer chegou a aprender a interpretar e posicionar-se diante do texto formado pelas interrelações e eventos sócio-econômicos e políticos — é também procedente a enfática e reiterada preocupação com o hábito de leitura. Afinal, a criança não deixou de representar o vir a ser social. E formar leitores, se entendidos num sentido pleno e maior do que consumidores ou decodificadores do texto escrito, pode representar uma iniciativa de salvação nacional.

Entretanto, como tudo nesta essencialmente contraditória sociedade burguesa, a institucionalização das iniciativas em prol da formação do hábito de leitura suscita, também, questionamentos. Por exemplo, em que medida interessa ao sistema a proliferação de leitores. E que tipo de leitores? As formulações são significativas: hábito de leitura/formar leitores. Podemos — nós ou os que entendem a leitura num sentido maior — neutralizar o conteúdo redutor embutido em expressões nitidamente behavioristas. Mas não valem tanto as ilusões. O movimento que se organiza há algumas décadas e as palavras de ordem que se repetem — "formar leitores"/"hábito de leitura" não deixam dúvidas sobre quão pouco a iniciativa permite ou deseja. E, principalmente não camuflam a ideolo-

gia do sistema subjacente a²¹ uma pedagogia de boas intenções possíveis e passíveis de assimilação. Mas não precisamos — agora — ir tão fundo. Partindo do proposto, tal qual o é, a formação do hábito de leitura já fornece núcleos de questionamento bastante férteis, em especial se cogitadas as suas relações com a escola. Pois se avaliamos o desempenho da escola, as contradições afloram, e aparentemente permanecem até agora insolúveis.

A primeira delas está em atribuir a responsabilidade pelo desenvolvimento do hábito da leitura a uma instituição presentemente falida. Para efeito de abordagem podemos classificar as escolas de primeiro grau em três grupos. A atenção especial às escolas de primeiro grau decorre do que já ficou estabelecido acerca da formação do hábito de leitura: as crianças de até 12 anos são o único objeto com pensatório para este investimento.

No primeiro grupo estão as escolas da zona rural, que abrigavam 'curioso eufemismo', em 1978, 5.642.764 alunos, em unidades constituídas em sua maioria absoluta por uma única sala de aula, e num país em que de cada 1.000 ingressos na primeira série, apenas 180 atingem a 8ª, ou, o que é ainda mais significativo, 50% dos matriculados na 1ª série, não chegam à 2ª. (Dados do Serviço de Estatística de Educação e Cultura da Secretaria de Informática do MEC). Sobre os números, apenas dois rápidos comentários: Mais da metade das crianças que chegam a uma escola na zona rural são apenas precariamente, e até — pode-se considerar — provisoriamente alfabetizadas; os 18% que concluem o 1º grau, nas escolas brasileiras como um todo, não têm muito a ganhar com esta façanha, à exceção dos matriculados em escolas particulares, que estão incluídos nesses números, e se destinam ao prosseguimento da escolarização nos 2º e 3º graus, pois o currículo em vigor já não é humanista, nem acadêmico, nem profissionalizante, e não os prepara ou diri-

ge para coisa alguma que lhes ²² possa ser útil. São a título de exercício intelectual, podemos pensar em como se proporcionará o desenvolvimento do hábito de leitura em crianças que vão à escola interessadas em assegurar um outro hábito mais urgente, temos que admitir, o de comer, ou, pelo menos, me rendar durante o período letivo.

Num segundo grupo consideremos as escolas públicas situadas nas zonas urbanas, certamente mais bem aquinhoadas de alunos, não porque sejam mais eficientes, mas certamente pelo menor espaço que a cidade oferece à mão-de-obra de menoridade e, paralelamente, o número cada vez maior de funções e empregos que exigem, pelo menos como formalidade de admissão, o 1º grau completo. Apesar de tudo, o êxodo continua grave. Aqui, entretanto, é a qualidade que vai nos interessar. O currículo, ou o que ainda se chama de currículo, resultou numa série aleatória de disciplinas lançadas no vazio entre o elitizante ensino dos 2º e 3º graus e a ausência efetiva de uma direção profissionalizante. Seria, entretanto, ingênuo supor que o estado, mesmo precariamente, mantenha uma instituição inteiramente desprovida de funcionalidade. Estas escolas cumprem uma função que se manifesta na sua extremada preocupação com o estabelecimento de certos hábitos, de natureza coercitiva, funcionam como pacificadores das ansiedades infanto-juvenis. Lá se aprende principalmente a respeitar o professor, as demais autoridades, a ordem e os símbolos nacionais, sobretudo se investe no espírito cívico. Quanto ao ensino da língua portuguesa — o que nos é mais próximo — se constitui com frequência quase absoluta na apresentação de uma norma culta e sua respectiva gramática, desconhecidas no universo de circulação do aluno dessa escola pública, que o convencem definitivamente da sua condição de inferioridade sócio-econômica e cultural e da sua destinação ao silêncio como forma mais prática de não expor ou explicitar a precariedade do seu lugar social.

Entendida a leitura ²³ como fator de libertação do indivíduo, ficamos a pensar: como pode o hábito de leitura conviver com esta escola? Mas convive, e não sô convive. Por exigência programática os alunos são obrigados a ler, geralmente textos que etária ou lingüisticamente, e até ideologicamente, os excluem. A escolha dos textos ou das obras é aleatória, e dessa escolha não sô os alunos, mas, muitas vezes, os professores são também vítimas, já que no geral não se distinguem muito da sua clientela.

O terceiro grupo abarca as escolas da rede particular, estas sim com nítida terminalidade, a orientar e dirigir o ensino desde o 1º grau para o vestibular, medida externa da sua eficiência. Daí o seu esforço para o máximo de conteúdo possível. Ao contrário das escolas públicas, que ficam no extremo oposto já que não existem — em nenhum nível, além do mencionado — objetivos em relação aos quais seja testada a eficiência do seu desempenho, as escolas particulares funcionam como qualquer outro produto posto à venda no mercado. Têm a sua medida na capacidade de atender às expectativas das classes média e alta que as utilizam. Principalmente às da classe média, cujo vir a ser é bem menos seguro. É nesse grupo de escolas que mais se explicita a preocupação com o hábito de leitura, e por isso o planejamento didático é rigoroso: a partir de alfabetizadas, as crianças são obrigadas a ler um livro por unidade, preencher as respectivas fichas de leitura que aglomeram o que há de mensurável nos textos e, simultaneamente, utilizar o texto literário como pretexto para a etapa prevista em cada série para a aprendizagem da língua.

Desse quadro fica mais ou menos evidente que a introdução do hábito de leitura, na escola, quanto possível até que existe. Resta discutir os resultados da prática escolar. Ou, mais concretamente, porque a escola que obriga diariamente o aluno à leitura quase contínua de textos lite
Estudos (4): 5-34, dez.1985

rários ou informativos é a maior responsável pelo estabelecimento da aversão à leitura.²⁴

Constata-se, de um modo geral, que a criança afetivamente se situa bem na escola, pois este talvez lhe seja o único espaço próprio e reservado. A nível de percepção imediata, a escola existe para ela, e lhe repete isso a cada oportunidade, para dirimir as eventuais possibilidades de dúvidas. Por outro lado, embora goste, a criança não confia na escola, no sentido em que não percebe a relação entre o que lhe é ensinado e o seu cotidiano extra-muros. Aprende muito cedo a considerar os conteúdos e práticas escolares como algo fora dela, criança, cuja utilidade ou benefício não percebe. Como é condicionada a cumprir deveres, o faz sem empenho afetivo algum, cumpre todas as tarefas propostas, inclusive a leitura de textos literários. Quando se critica a "metodologia da competição" estabelecida nas escolas, nem sempre se considera que esta é a única alternativa disponível para envolver afetivamente os alunos num processo de aprendizagem tão estéril e alienante.

Descartada a tipologia, tomada universalmente, o que é a escola? Independente dos percalços e expectativas da sociedade brasileira, como pode ser entendida a função da escola? Para Regina Zilberman, em *A criança, o livro e a escola*,

Em primeiro lugar, (a escola) acentua a divisão entre o indivíduo e a sociedade, ao retirar o aluno da família e da coletividade, encerrando-o numa sala de aula em que tudo contraria a experiência que até então tivera. Ao invés de uma hierarquia social, vive uma comunidade em que todos são iguais na impotência: perante a autoridade do mestre e, mais adiante, da própria instituição educacional, todos estão despojados de qualquer poder. Em vez de um convívio social múltiplo, com pessoas de variada procedência, reúne um grupo homogêneo porque compartilha a mesma idade; e impede que se organize uma vida comunitária, já que todos são obrigados a ficar de costas uns

para os outros, de frente apenas para um alvo investido de autoridade — o professor.²⁵

O sistema de clausura coroa o processo; (...)

As relações da escola com a vida são, por tanto, de contrariedade: ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo (o dever-ser substituindo o fato real). Inverte o processo verdadeiro com que o indivíduo vivencia o mundo, de modo que não são discutidos, nem questionados, os conflitos que persistem no plano coletivo; por sua vez, o espaço que se abre é ocupado pelas normas e valores da classe dominante que são transmitidas ao estudante. Em outras palavras, é por omitir o social que a escola pode se converter num dos veículos mais bem sucedidos da educação burguesa;¹

Sendo assim, a questão do hábito de leitura adquire outros aspectos. Se esta escola, acima descrita promove a leitura e, principalmente, utiliza o texto literário, certamente o fará de forma a reforçar o seu (da escola) sentido de existência. Ao absorver, assimilar a literatura, principalmente a Literatura Infantil, e transformá-la em instrumento de reprodução das normas e valores em vigor no sistema, a escola está contrariando o que poderia existir de libertador na leitura.

Infelizmente a aliança entre a escola e a Literatura Infantil já está feita, e é histórica, como vimos no item anterior. Para desenvolver o hábito de leitura — objetivo manifesto — e para fazer proliferar a norma, a escola escolhe obras que poderiam, todas, ser incluídas nas duas primeiras alternativas de textos já referidas: as realizações banalizadoras, idiotizadas, mesmo, ou as vocacionalmente didáticas, formadoras, e entre essas, preferencialmente as que veiculam os valores tradicionais de obediência, acomodação e incompetência da criança. Ainda assim, partindo de uma escolha nada inocente ou neutra, a escola reforça seus objetivos ao reduzir a leitura a mera decodificação das representações verbais escritas, e ao aferir a leitura a

Estudos (4): 5-34, dez, 1985

partir dos aspectos memorizáveis²⁶ no sentido do texto. Obviamente, nenhum espaço é reservado às eventuais significações, pois os próprios textos escolhidos cuidam de tornar o exercício da interpretação dispensável.

A alternativa da escolha de textos que promovam a ruptura dentro do próprio sistema escolar, evidentemente não é possível à escola tal qual se configura.

Por tudo isso é necessária alguma cautela quando se assegura que a escola não forma leitores. Pois muitas vezes até o consegue. O tipo de escolha que esses leitores fazem é sintomático das circunstâncias em que o hábito foi desenvolvido. A publicação crescente e incontrolável do que poderíamos considerar como sub-literatura, indispensável à manutenção e lucro das editoras, atesta que no país há leitores, e muitos.

É neste contexto complexo e pouco animador que se lançou o **PROJETO CIRANDA DE LIVROS**, que assim se identifica:

O Projeto Ciranda de Livros propõe-se a estimular o hábito de leitura e facilitar à juventude brasileira o acesso ao livro. Elaborado, conjuntamente, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e pela Fundação Roberto Marinho. É patrocinado, presentemente, pela Hoechst do Brasil. No transcorrer do seu 2º ano de desenvolvimento atinge, atualmente, a 30.000 salas de aula de escolas carentes do Brasil. Junho, 1983.²

Entre os "antecedentes" do **PROJETO** são arrolados: o declínio do hábito de leitura no Brasil, a origem desse declínio na ausência de formação do hábito de leitura na faixa de idade propícia (7 a 12 anos), a comercialização do livro infantil a preços inacessíveis ao público, a constatação que a maioria das crianças alfabetizadas nas escolas públicas sequer tem condição de conhecer a Literatura Infantil ou a literatura de ficção, o que concorre para "a crescente dificuldade de enriquecimento do vocabulário, um desatencido exercício crítico e deficiente capacidade de reflexão" (4): 5-34, dez.1985

xão", concluindo, com o respaldo²⁷ da UNESCO, com a proposta de "uma ação sobre as crianças recém alfabetizadas como única solução para o problema".

A **Fundação Roberto Marinho**, que é o sujeito explicado do **PROJETO**, "identificada com os **problemas culturais da sociedade brasileira**, sentiu-se motivada a elaborar um projeto que pudesse trazer modificações no quadro atual".

Antes de prosseguir no relato do **PROJETO CIRANDA DE LIVROS** podemos já encontrar o fulcro da questão, no que diz respeito, principalmente, às suas perspectivas de eficácia. Se o hábito de leitura, ou mais precisamente, a sua ausência, é ou não um "problema cultural" e como tal pode ser resolvido. Se mantidas as observações anteriores acerca das atuais circunstâncias da escola brasileira e da própria natureza da escola, numa sociedade de classes, as operações na área cultural correm o sério risco de cair no vazio. Pois a nível do diagnóstico feito, por maior que seja a nossa boa vontade em relação à **CIRANDA DE LIVROS** — e, de fato, o é — ficamos a buscar o ponto que poderia ser reversível com a oferta, à escola, de um elenco de quinze títulos, mesmo que selecionados com competência pela **Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil** entre o que existe de mais expressivo na produção brasileira de livros destinados ao público infantil.

Na fixação dos seus objetivos principais — "a. um estímulo efetivo à leitura, às crianças da faixa etária dos 7 aos 12 anos, diretamente no ambiente escolar, ou indiretamente, através dos meios de comunicação, principalmente a televisão; b. maior facilidade de acesso aos livros adequados à faixa etária citada, mediante um aumento da oferta e melhoria das condições de distribuição." — o **PROJETO CIRANDA** nos parece deixar implícita a consciência de seus limites. Sem dúvida a oferta de livros, subsidiada pela ampla campanha através dos meios de comunicação, considerada na (4): 5-34, dez.1985

metodologia como "espinha dorsal do Projeto", deve ser capaz de pelo menos fornecer "um estímulo" aos leitores previstos. Isso desde que, em primeiro lugar, esses leitores — localizados "nas 30.000 salas de aula de escolas carentes do Brasil" — tenham acesso às chamadas veiculadas através da TV Globo. Em segundo lugar, consigam "adivinhar" que aqueles livros, tão original e eficientemente divulgados, podem existir na sua escola, pois este é o aspecto negativo — não sabemos se deliberado — da campanha, que anuncia o livro, diz que ele está na **CIRANDA**, mas não diz o que é e onde está a própria **CIRANDA**. Em terceiro lugar, que essas crianças carentes que tenham acesso à televisão não identifiquem a **CIRANDA** como mais um atributo daquele mundo fantástico que a televisão lhe expõe, via padrão Globo, e que ela, diversamente das crianças da classe média urbana, não ouse cogitar como acessível em nenhum dos seus aspectos.

A composição da **CIRANDA** também deixa transparecer que os promotores do projeto não têm ilusões acerca da realidade escolar brasileira, pois não se limitam à distribuição de livros. Fazem-nos acompanhar de toda a estrutura necessária a uma pequena biblioteca, que inclui um painel plástico transparente com bolsas para colocação dos livros e instruções para a sua fixação numa parede visível da escola, cartões de controle de leitura para cada livro, carteiras de sócios para identificação dos alunos usuários, etiquetas adesivas para identificação dos livros e da escola à qual pertencem, e, o que é o item mais importante depois dos próprios livros, um **GUIA DE LEITURA** "esclarecendo sobre os livros constituintes da biblioteca, sobre suas várias opções de uso com objetivos de lazer e não didáticos" (grifo nosso).

Da sistemática da composição podemos depreender o quanto o **Projeto** se esforça por superar os obstáculos mais previsíveis, pois em momento algum deixa brechas onde se re

Estudos (4): 5-34, dez.1985

queira da escola qualquer espécie de investimento material, ou mesmo a existência de infra-estrutura para uma biblioteca.

O **GUIA DE LEITURA**, por sua vez, realiza o esforço possível para contornar o único item de participação da escola na **CIRANDA**: o professor. Numa linguagem simples e direta, deliberadamente tautológica, o **GUIA DE LEITURA** tenta neutralizar aquele que pode se tornar no maior adversário dos propósitos da **CIRANDA**. Sempre que possível utilizando a primeira pessoa do plural, pretende cooptar a ação de um elemento que, sabemos, está desprovido dos requisitos mínimos necessários à função de educador que exerce. De um professor que terá grande dificuldade em admitir na sua área de ação alguma coisa que escape ao "programa" e ao exercício da sua autoridade. E que, mais ainda, se apresente como lazer, como algo que não deva ser avaliado, cobrado ou imposto. Para ele, o professor, isto nega o que entende como função precípua da escola.

Os itens iniciais do **GUIA DE LEITURA**, sobre o funcionamento da **CIRANDA** e o interesse da leitura, se ocupam, além das informações, da catequização do professor, em busca de uma mudança de atitude. Quando se explica, por exemplo, a identificação dos alunos através da carteira de sócios da biblioteca, ou quando se trata da conservação dos livros, está posta a indicação de uma atitude menos autoritária para com o aluno:

É muito importante, no entanto, que cada aluno saiba que tem sua carteirinha de sócio e que possa mostrá-la em casa ou aos amigos se desejar. Nós todos queremos que ele participe e se divirta com a **CIRANDA DE LIVROS**, sentindo os livros como amigos com os quais pode brincar sempre que quiser. Oriente-os neste sentido.³

Um mínimo de cuidado é necessário no manuseio dos livros, mas gostaríamos que eles — os sócios — pudessem adquirir esta atitude de pro

teção naturalmente e não por meio de castigos ou ameaças. Forçosamente alguns livros depois de muito manuseio sofrerão danos. Eles não são eternos e nós sabemos disso. (p.11)

Os trechos mais veementes e reiterados, entretanto, se referem à leitura das obras como alternativa de lazer.

Ouçá seus comentários, peça sugestões, faça com que eles participem, mas sempre não esquecendo que o objetivo da CIRANDA é divertir, estimular a leitura e proporcionar prazer e não constituir-se em dever ou obrigação. (p.14)

O fundamental é que os livros estejam à disposição de todos para serem examinados, folheados, lidos ou deixados de lado para uma leitura posterior. Em matéria de leitura de livros de ficção e quando o objetivo é criar o prazer de ler, a liberdade é também uma boa receita. (p.15)

E o **GUIA DE LEITURA** não perde, inclusive, a oportunidade para pequenas sugestões sobre a postura do professor do 1º grau em relação ao ensino da língua, de modo a reduzir a distância entre o desempenho tradicional e previsto da escola e a realização lingüística presente nos textos literários fornecidos pela CIRANDA:

Outra coisa importante: não corrija muito o português das redações de seus alunos. Corrija quando o texto for incompreensível. Corrija, junto com o aluno, fazendo sugestões para, com frases curtas e pontuadas, o texto ficar mais claro e bonito. Se você ficar corrigindo muito pode desestimular o trabalho de criação dos alunos. É mais importante um texto criativo que gramaticalmente correto. Pode observar nos livros escolhidos para fazer parte da CIRANDA DE LIVROS que a maioria dos autores utiliza a **linguagem coloquial**, isto é, a língua que se fala no dia-a-dia. Eles usam às vezes **pra** em vez de **para**, não abusam do pronome oblíquo, não seguem religiosamente todas as regras da gramática. O importante para eles é que o texto seja fluente e gostoso de ler(...) Ajude seu aluno a se libertar da divisão tão traumatizante entre a língua que ele fala e a língua que ele tem que aprender a escrever(...). Lembre-se que o povo é que faz a língua e que

Estudos (4): 5-34, dez.1985

o erro de ontem pode ser a forma correta ou pelo menos admitida de se escrever hoje. Ou amanhã. (p.16)

Na última parte do **GUIA** estão presentes as sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças. Já em relação ao primeiro texto se adverte de forma, a, contundente e diretiva:

Partindo do estilo popular do autor, procure levar o aluno a curtir o prazer dos textos. Para tanto, evite qualquer tipo de prova ou preenchimento de ficha ou questionário. (p.33)

Além de enfatizar o aspecto lúdico da leitura, e sua desvinculação dos procedimentos habituais da escola, primeiro requisito para algum sucesso na formação do hábito de leitura, o **GUIA** propõe, também com ênfase, o estabelecimento de uma relação afetiva com o texto literário, indicando meios que favoreçam e explicitem a identificação e as ressonâncias da obra no leitor. ("Esta história fala do medo, um sentimento que as pessoas têm.(...) Pergunte à turma se alguém já passou por uma situação semelhante." (p.36). Como são evitadas sistematicamente as alternativas conhecidas no ensino formal, a opção se voltará para a utilização de outras artes (encenação, dança, música, pintura, desenho, colagem), e a adaptação ou criação a partir do texto literário de outras linguagens (a novela de TV, o jornal, a transmissão radiofônica). Não há, entretanto, limites de criatividade na proposição das ações, a não ser uma relação de algum nível com o texto literário, seu sentido, sua significação.

A extensão do espaço destinado à descrição e comentário do **GUIA DE LEITURA**, incluindo as numerosas transcrições, foi deliberada e é condutora das colocações finais acerca do hábito de leitura e da **CIRANDA DE LIVROS**.

Antes porém, resta um último aspecto do Projeto a ser considerado, que é a sua distribuição. Prevista em termos de doações orientadas por listagens de escolas fornecidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios,

Estudos (4): 5-34, dez.1985

com o propósito, declarado no Projeto, de atingir 30.000 escolas com média de 1.3 salas/escola, o que representa 1.209.000 alunos, cerca de 30% da população escolar da zona rural. Além disso, a CIRANDA terá distribuição complementar mediante reembolso postal, para as escolas públicas (não consideradas carentes) às expensas do MEC ou Secretarias de Educação, e as escolas particulares interessadas.

Desde a descrição (ou diagnóstico) das escolas, estamos procurando conduzir nossos comentários no sentido de evidenciar que a formação do hábito de leitura está em contradição essencial e básica com o desempenho da escola brasileira, hoje. Dessa premissa é que, se concluimos por uma avaliação positiva (e até um pouco entusiasta) do Projeto **CIRANDA DE LIVROS**, enquanto iniciativa, paralelamente manifestamos profunda descrença nos seus resultados.

Alguns elementos da questão não parecem ser problemáticos, e isto a **CIRANDA** demonstra. A produção da Literatura Infantil Brasileira inclui textos — numerosos — de excelente qualidade literária que, oferecidos às crianças, certamente estimularão a leitura; a metodologia possível deve ser distinta dos habituais procedimentos coercitivos da escola, e baseada na essência da própria arte literária — o prazer da leitura; o ônus da distribuição pode ser retirado das próprias contradições da sociedade capitalista, como se conseguiu da HOESCHT. Mas não dispomos, ainda de elementos que nos façam acreditar que o Sistema permita, sem distorções, a finalização de projetos ideológicos, que abalem as suas bases de sustentação. E a leitura, no seu sentido pleno, não representa outra coisa. E ainda, nos parece im procedente qualquer ambição de transformar ou melhorar o ensino que não atinja, antes da criança, os professores, a sua formação, as suas miseráveis condições de sobrevivência e trabalho que o tornam tão vulnerável, tão frágil, tão pouco crítico em relação ao próprio desempenho. Daí veio a *a* *Estudos* (4): 5-34, dez, 1985

tenção ao **GUIA DE LEITURA** que acompanha a **CIRANDA**. Mais que os livros, é ele, o **GUIA**, com todas as limitações circunscritas que tem, a melhor contribuição do **Projeto** ao ensino do primeiro grau e à criação de algum pequeno espaço de convivência menos dolorosa entre a criança e a obra de arte literária. Se não suficientes para formação do hábito de leitura, pelo menos favoráveis à existência de algum momento de prazer em torno da emoção da leitura de um texto literário.

CONCLUSÃO

A difícil tarefa de preservação do literário, da leitura, do prazer, da integridade de uma apreensão particular do mundo. Esta é a constrangedora conclusão que nos é possível, considerando a instrumentação do texto literário destinado à criança e a obstinada perseguição ao hábito de leitura na escola brasileira, hoje.

Em relação à escola é bem menor o dilema. Entendi da como requisito necessário ao bom desempenho da sociedade, parece inevitável o seu perfil e direção. No máximo podemos fazê-la mais eficiente, menos falaciosa. Principalmente, fazê-la possível.

A Literatura Infantil, entretanto, suscita uma expectativa menos trágica (ou dramática). Se as marcas de origem são reiteradas na esfera da realização, a essência transgressora do literário acalenta todos os desejos. As obras estão aí, disponíveis à constatação. E muitas dessas obras estão na **CIRANDA DE LIVROS**. Por isso, não foi tão referencial o título usado. Pretendendo agir dentro, mas é em torno do hábito de leitura que a **CIRANDA** encontra seu sentido maior. Porque os textos — muitos — desdizem o hábito enquanto procedimento mecânico a ser disseminado.

Como uma brincadeira de crianças, imprevisível, a *Estudos* (4): 5-34, dez, 1985

CIRANDA ou a Literatura Infantil podem vir a contornar os esforços organizados contra o prazer do texto.

ABSTRACT

This paper, initially a lecture for the Seminários de Pesquisa under the auspices of the Master's Program in Letters at the Federal University of Bahia (Salvador, July 3, 1985), systematizes preliminary findings of research on literature written for children, with special emphasis on aspects of a definition of the genre and its historical involvement with pedagogy. An investigation of the contradictions underlying contemporary discussions of the development of the "habit of reading" and its relations with school leads to an evaluation of the Projeto Ciranda de Livros, a project responsible for the distribution of books, written for children under twelve, in 30.000 public elementary schools in the rural area of Brazil.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na escola*. 2.ed. São Paulo, Global, 1982. p.19-20.
- 2 CIRANDA DE LIVROS, Projeto elaborado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e Fundação Roberto Marinho, 1983. 19p. il. anexos. xerocop. (Cópia fornecida pela Fundação Roberto Marinho). Seguem-se outros trechos transcritos do projeto em epígrafe.
- 3 CF. GUIA DE LEITURA 1. CIRANDA DE LIVROS. /Rio de Janeiro, Hoechst do Brasil/Fundação Roberto Marinho/Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil/ s.d. Seguem, transcritos, outros trechos com as respectivas páginas.

O ESPAÇO DO SAGRADO EM GOUVERNEURS DE LA ROSÉE¹ DE JACQUES ROUMAIN

Maria Bernadette Velloso Porto

Universidade Federal Fluminense

RESUMO

Este trabalho se propõe a analisar a presença do sagrado em um dos mais expressivos romances da literatura antilhana. Levar-se-á em conta a pluralidade de valores atribuídos ao Vodun pelas personagens. Finalmente, buscar-se-á ler o itinerário mítico do herói a partir da lembrança de rituais iniciáticos e de seu parentesco com divindades revestidas da função do Mediador.

Em nossa breve apresentação do romance *Gouverneurs de la rosée* de Jacques Roumain² interessa-nos ressaltar de modo particular o lugar do sagrado no espaço textual onde o maravilhoso "afro-haitiano" exerce uma função privilegiada³. A obra escolhida constituirá sempre o ponto de partida de nossas reflexões, o que nos afasta de qualquer tendência para detectar o valor documentário do texto no que se refere às descrições dos rituais⁴. Embora se possa adivinhar a fidelidade das mesmas em relação às cerimônias "reais" do Vodun não é este aspecto que constituirá objeto de nossas considerações. Além disto, apesar de reconhecermos, no decorrer da história da colonização, o papel desempenhado pelo Vodun como forma de resistência à assimilação, caber-nos-á verificar se isto também se revela no texto.

Podemos desde já anunciar a presença obsessiva do sagrado no romance, insinuando-se sempre no discurso das per

sonagens que, no fundo de sua miséria, apelam para os santos católicos e para o *loa*, movidos pela esperança de mudar a ordem no mundo. A intervenção dos *loa* não se restringe ao espaço dos *houmfô* (= santuários), mas antes, ela se dá na vida cotidiana das personagens, uma vez que os *loa* lhes aparecem sob a forma mais ou menos enigmática de sonhos, interferindo nas suas reações e na sua visão do mundo. Identificamos, pois, uma ausência de fronteiras delimitadas entre o espaço profano e o espaço sagrado no texto. Na verdade, pela sacralização da natureza e do trabalho, as personagens se movem na esfera do sagrado, obcecadas pela idéia de fatalidade, associada aos desígnios insondáveis de **Bondieu**⁵. Mas não antecipe-mos por ora a nossa leitura. Antes de tudo, um breve resumo do romance se faz necessário.

A intriga se desenvolve a partir do trajeto existencial de Manuel cuja ação se orienta pelo desejo de reconstruir Haiti, graças à coesão de todos os habitantes de Fonds-Rouge. O texto se abre com o retorno de Manuel a seu país natal: após um longo exílio em Cuba, ele busca enraizar-se em sua terra. Ora, ao voltar para o seu lugar de origem, Manuel descobre à sua volta a seca, a devastação e a passividade de camponeses que se abandonam passivamente à sua sorte. Por outro lado, antigas rixas dividem a comunidade em duas facções, como se uma barreira de sangue as separasse de modo irreversível. Visando reconciliá-las e livrá-las da miséria, Manuel descobre uma fonte de água capaz de irrigar as terras estéreis. No momento em que convence adversários de ambos os lados, seu rival Gervilen o mata traiçoeiramente na calada da noite. Para evitar o recrudescimento das velhas hostilidades, com o apoio de sua mãe, Manuel esconde de todos a razão de sua morte. Entretanto, apesar de seu desaparecimento, o herói continuará vivo na memória de seu povo, sua palavra guiando seus irmãos no sentido da reconstrução de seu país.

Estudos (4): 35-48, dez.1985

Destacam-se aí o conteúdo épico da trajetória do herói, a lembrança do trágico e a presença do sacrifício. O texto pode ser lido também como a história de um amor impossível, ligado à transgressão de interditos: condenados ao desencontro amoroso pelo abismo instalado no seio da comunidade, Manuel e Annaïse se insurgem contra os limites que lhes haviam sido impostos. O desfecho do romance é marcado pela sugestão de uma promessa: embora morto, Manuel está presente na ação de seus seguidores e no filho que Annaïse espera.

Antes de passarmos à análise do sagrado no interior do romance, lembremos o seu conteúdo ideológico. Engajando-se contra a opressão vivida pelo povo haitiano, o autor denuncia em seu texto uma nova forma de escravidão, o êxodo agrário encorajado pelo neocolonialismo americano que, pretendendo pacificar o Haiti, favoreceu a emigração maciça de camponeses pobres para Cuba⁶. Vítima desta nova forma de exploração, Manuel segue o itinerário de um desvio-retorno:

La vie, c'est la vie: tu as beau prendre des chemins de traverse, faire un long détour, la vie c'est un retour continuél. Les morts, dit-on, s'en reviennent en Guinée, et même la mort n'est qu'un autre nom pour la vie. Le fruit pourrit dans la terre et nourrit l'espoir de l'arbre nouveau. (G.R. p.40)

Podemos ver que a lembrança do sagrado parece estar inscrita na própria trajetória da personagem. Mediador, Manuel se define como o herói da conversão⁷, encarada sob vários aspectos: a) transformação da fragmentação social (representada no texto pela imagem da poeira) em coesão (sugerida pelo *counbite*, trabalho agrícola coletivo); b) metamorfose do sangue (sinal de morte e de rivalidade) em água (sinal de vida e de renascimento); c) modificação da apatia

generalizada em força de transformação da realidade; d) passagem da morte à vida através do sacrifício.

O itinerário de Manuel se reveste de um sentido evangélico: cabe-lhe levar a boa nova a seus irmãos, anunciar-lhes a possibilidade de um outro mundo, acessível a todos. Demiurgo, seu gesto se explica dentro do contexto da simbologia vegetal. Ao afirmar que a "fruta apodrece na terra e alimenta a esperança da nova árvore", ele sugere o conteúdo iniciático de sua própria morte. Reconhecemos a evocação das palavras da figura histórica e mítica de Toussaint Louverture. No momento de se afastar para sempre do Haiti, prisioneiro e condenado ao exílio, o herói da revolução haitiana enfatizou o sentido de continuidade de sua luta:

Ao me derrubarem, abateram em São Domingos apenas o tronco da árvore da liberdade dos Negros, ela vicejará de novo pelas raízes, pois elas são profundas e numerosas⁸.

Ao evocar um representante maior da história e do mito do Haiti, Manuel assume as funções do arquétipo messiânico do Salvador⁹. Herói da passagem, sua volta ao país na tal se realiza através de gestos iniciáticos, como a cerimônia Vodou, o casamento mágico e o sacrifício, pelos quais se opera a sua reintegração no interior da comunidade. Se o ritual Vodou equivale a um rito de entrada, a união do herói com a mulher amada antecipa a futura coesão entre os grupos inimigos. Quanto ao sacrifício, ele instaura para sempre a solidariedade entre os camponeses. No desenvolvimento de nossas reflexões interessa-nos analisar de perto a cerimônia Vodou que corresponde ao IV capítulo do romance.

Em primeiro lugar, deve-se ressaltar a analogia entre tal cerimônia e a festa enquanto tempo de excessos pelo qual se instala a recriação social. Ora, apesar de tal

parentesco ser muito claro no capítulo, não é o Vodou que assegura a integração de todas as personagens no romance. A partir da valorização da festa, podemos considerar as relações entre o jogo e o sagrado na descrição do ritual. Nossa leitura levará em conta três categorias lúdicas fixadas por Roger Caillois¹⁰: a *mimicry* (= **simulacro**), a *ilinx* (= a **ver**tigem), o *agôn* (= a **competição**). Inicialmente deixaremos de lado a categoria lúdica da *alea* (= **acaso**), também vista por Caillois, para retomá-la mais tarde.

O ritual Vodou supõe a noção de simulacro, uma vez que ele é também um espetáculo, em que se dá a transfiguração de seres e do próprio ambiente (cf. G.R. p.68: "la tonnelle nouvellement parée", "des lumignons accrochés aux poteaux", etc.). Segundo Métraux, "toda possessão tem um lado teatral", o que se manifesta na "preocupação do disfarce"¹¹. Analisando o IV capítulo do romance, vemos que o prestígio da representação é destacado pelo narrador:

Ce n'était plus le Simidor hilare, hērissé de malice comme un cactus de piquants: cérémonieux et pénétrés de son importance, il repré-sentait¹² maintenant Legba-aux-vieux-os (...) (G.R. p.73).

Contudo, segundo o autor de *Le vodou haïtien*, para o público, nenhum dos fiéis cavalgados pelo loa é verdadeiramente um ator. Ao invés de representar uma personagem, o indivíduo possuído "é esta personagem durante toda a duração do transe"¹³. Assim, o narrador não insiste sobre o caráter de representação, mas antes, sobre a idéia de transfiguração:

Car ce n'était plus Duperval Jean-Louis, cet homme qui bondissait sauvagement, la face convulsée, c'était Ogoun, le loa redoutable, dieu des forgerons et des hommes de sang et il

criait d'une voix de tonnerre. (G.R. p.73).

Nesta passagem, o narrador se coloca do lado dos fiéis, como se adotasse o mesmo ponto de vista dos crentes que não se questionam sobre a verdade do ritual, o que se reforça no parágrafo seguinte:

Le sacrifice de Legba était terminé; le Maître des chemins avait regagné sa Guinée natale par les voies mystérieuses où marchent les loa. (G.R. p.76)

Entretanto, a sequência do texto mostra a mudança da visão do narrador que se mostra crítico em relação ao Vodun, sinônimo de fuga e de alienação:

Cependant la fête se poursuivait. Les habitants oubliaient leur misère: la danse et l'alcool les anesthésiaient, entraînaient et noyaient leur conscience naufragée dans ces régions irréelles et louches où les guettait la déraison farouche des dieux africains. (G.R. p.76)

Identificamos neste exemplo a categoria do *ilinx* levada ao extremo e à perda de seu sentido lúdico pelo paroxismo do simulacro. Estudando a possessão, Métraux se refere à vertigem que se apodera dos crentes¹⁴. Segundo ele, tal sensação resulta de um contato com uma fonte de energia sagrada. O estado de possessão dura mais ou menos tempo, frequentemente alguns segundos apenas, quando o indivíduo está tomado por um tipo de embriaguez contagiante que se apropria dos fiéis. Quanto à categoria lúdica da competição, ela se manifesta de modo particular no romance que instaura uma rivalidade inexistente na religião haitiana; trata-se da oposição mais ou menos clara entre Legba e Ogum. Em uma cerimônia consagrada a Legba, Ogum interfere sem ter sido convocado segundo as normas do ritual (cf. G.R. p.74: "Ogun s'en

têtait (...), il réclamait sa part d'hommage"). Tudo indica a intervenção do que Jahn¹⁵ considera como um *loa* errante que, rompendo com a continuidade prevista pelas regras da cerimônia, aparece subitamente, o que é considerado de muito mau agouro. Analisando o canto em honra a Ogum, observamos que tal manifestação do *loa* errante adquire um sentido preciso no texto. Além de suscitar a inquietação de Dêlira, mãe de Manuel, o canto proferido funciona como uma espécie de *mise en abyme* pela qual se dá a antecipação simbólica de acontecimentos futuros. Enquanto signo premonitório, a *mise en abyme* representa uma forma de sabotagem temporal que compromete a linearidade da narrativa. Assim, já no quarto capítulo do romance, se insinua o prenúncio do assassinato do herói e os riscos relativos à abertura do canal para a irrigação das terras:

*Bolada Kimalada, o Kimalada
Vous fouillerez le canal, prenez garde
Vous fouillerez le canal, je dis: prenez garde
La veine est ouverte, le sang court
O la veine est ouverte, le sang coule
Bolada Kimalada
O Kimalada¹⁶.*

As relações antagônicas entre Legba e Ogum no texto se explicam pela função que estes *loa* exercem junto a Manuel: se o senhor dos caminhos abre a barreira para o herói, a intervenção de Ogum provoca o anúncio de sua morte, o que se confirma no momento da sua agonia. (cf. G.R. p.180).

Uma análise do sagrado na obra escolhida deve levar em conta a pluralidade de valores que as personagens lhe atribuem. Se, conforme já foi dito, na maioria dos casos, os crentes aderem ao maravilhoso "afro-haitiano" sem contestá-lo, é sobretudo Manuel que se mostra crítico em relação ao Vodun. Apesar de não ser indiferente ao contágio da em

briaguez coletiva do ritual, Manuel se destaca do agrupamento dos fiéis, mantendo-se relativamente afastado do mesmo.

Na ótica do herói, o Vodou não se apresenta como *marronnage*¹⁷, forma criativa de resistência à assimilação, mas antes, como sinônimo de submissão e de conformismo. "Vous êtes une pâte résignée (G.R. p.97), dirá ele à sua noiva que atribui à fatalidade as dificuldades dos camponeses de Fonds-Rouge.

Lembremos que para o autor de *Le vaudou haïtien*¹⁸, o conceito de Deus parece confundir-se na religião haitiana com o que entendemos em geral por "fatalidade" ou por "natureza". As doenças banais, os fenômenos meteorológicos, os cataclismas são igualmente atribuídos a **Bondieu**.

De certo modo, apesar de suas diferenças básicas, podemos aproximar a idéia de fatalidade — tal como é vivenciada pelas personagens — da noção de acaso, na medida em que ambas supõem a impossibilidade humana de mudar o destino. Ao admitirem a sua impotência diante das intenções do longínquo **Bondieu**, encarnação da fatalidade, as personagens nada podem fazer para mudar a ordem das coisas. Apesar disso, elas apelam para os *loa*, na esperança de que estes as livrem de seus problemas. Ora, também os santos do Vodou se mostram indiferentes às preces e ao desespero dos crentes, como se assumissem a mesma atitude de **Bondieu** face aos homens (cf. G.R. p.28: "un reproche infini à tous les saints et à toutes les divinités sourdes et aveugles d'Afrique").

Se nas relações entre os camponeses e **Bondieu** se depreende o sentido trágico da existência humana, isto é, o abandono do homem pela divindade, Manuel revolta-se contra tal situação:

Je dis vrai: c'est pas Dieu qui abandonne le nègre, c'est le nègre qui abandonne la terre et il reçoit sa punition: la sécheresse, la misère et la désolation. (G.R. p. 43)

Estudos (4): 35-48, dez.1985

Enfatizando a necessidade inadiável do fazer, o herói nega toda e qualquer responsabilidade de uma instância superior ao homem (Providência, Destino, Acaso) para reforçar a participação humana na reconstrução da História:

C'est traître la résignation; c'est du pareil au même que le découragement. Ça vous casse les bras: on attend les miracles et la Providence, chapelet en main, sans rien faire. On prie pour la pluie, on prie pour la récolte, on dit les oraisons des saints et des loa. Mais la Providence, laisse-moi te dire, c'est le propre vouloir du nègre de ne pas accepter le malheur, de dompter chaque jour la mauvaise volonté de la terre, de soumettre le caprice de l'eau à ses besoins; alors la terre l'appelle: cher maître, et l'eau l'appelle: cher maître, et n'y a d'autre Providence que son travail d'habitant sérieux, d'autre miracle que le fruit de ses mains. (G.R. p.54/55)

Para Manuel, a única forma de *marronnage* possível para os habitantes de Fonds-Rouge seria a redescoberta do *coumbite*, a recuperação de um passado distante, quando "to dos viviam em boa harmonia, unidos como os dedos da mão". (G.R. p.16).

Na atitude de Hilarion, oficial de polícia, confirma-se que é o *coumbite* e não o Vodou que funcionaria como forma de resistência contra a opressão. O mesmo representante do poder, que não se intromete na prática religiosa dos camponeses, não tolera as novas idéias difundidas por Manuel, "palavras de rebelião" (G.R. p.87) a seus olhos. Neste sentido, Manuel aparece como o negro *marron*¹⁹ e astuto por excelência (G.R. p.172: "un nègre rusé") que, por sua força de contestação e criatividade, muda a história de seu povo.

Entretanto, embora se insurja contra um certo tipo de religiosidade, considerada como negativa enquanto aliança, Manuel se desloca até o fim de seus dias no domínio do

Estudos (4): 35-48, dez.1985

sagrado. De certo modo, parece-nos que ele é um herói tipicamente haitiano: fruto do metabolismo operado na América, o herói remete, ao mesmo tempo, a Cristo e a Legba.

O paralelismo entre Manuel e Cristo é mais facilmente reconhecido. Enquanto troca, o sacrifício do herói confere a salvação a todos os homens de sua comunidade, sua palavra sendo seguida e venerada como a de um guia, mesmo após o seu falecimento. Adotando um tal ponto de vista, lembremos da identidade entre Gervilen e Judas, o que é proposto pelo próprio texto. (G.R. p. 106: "Gervilen les avait surpris, le mai veillant, le Judas").

Resta-nos considerar o parentesco entre Legba e Manuel. Segundo Jahn²⁰, no Benin e na Nigéria este *loa* é o intérprete dos deuses, que traduz em sua língua os votos e as preces dos homens. Como vimos, Manuel se caracteriza também por sua função de mediador, de intérprete. No IV Capítulo, a afirmação do senhor dos caminhos e das encruzilhadas parece aplicar-se a Manuel:

Je vois que vos affaires vont mal avec cet te sécheresse. Mais ça va changer, ça va passer. Le bon et le mauvais font une croix. Moi Legba, je suis le maître de ce carrefour. Je ferai prendre la bonne route à mes enfants créoles. Ils sortiront du chemin de la misère. (G.R. p. 70).

Na verdade, conforme foi visto, é graças a Manuel que os camponeses poderão sair de seu itinerário de miséria, uma vez que ele lhes abre o caminho da salvação pela descoberta da água milagrosa. Além disso, em seu trajeto existencial marcado pelo desvio-retorno o herói confirma os versos do poema "Bois d'ébène" de Roumain: "Nègre colporteur de revolve/tu connais tous les chemins du monde"²¹.

O aspecto físico do *loa*, tal como aparece no texto, poderia negar a possibilidade de nossa leitura, dada a idade avançada de Legba. Tal parentesco é possível se pen

sarmos na representação do mesmo *loa* entre os Fons. Segundo Métraux²², os crentes do Vodou transformaram esta divindade fática e poderosa em um velho alquebrado que anda apoiado em muletas. Quanto a Manuel, trabalhador da terra, sua atividade se associa à ideia do labor viril (G.R. p. 16), o que nos remete ao já clássico "Orphée noir" de Sartre²³.

Se no paralelismo estabelecido entre Manuel e Cristo destacamos as relações entre Gervilen e Judas, no que concerne às analogias entre Manuel e Legba, podemos supor uma aproximação entre Gervilen e Ogum²⁴. Assim, teríamos o seguinte quadro:

Manuel: Cristo: Gervilen: Judas

Manuel: Legba:: Gervilen: Ogum

Tentando verificar a pertinência da analogia entre Gervilen e Ogum, adotaremos três pontos de vista que se referem: a) à esfera de sua ação; b) ao código semico de sua caracterização; c) à sua função na narrativa. Em primeiro lugar, sua intervenção (a manifestação de Ogum no ritual e o assassinato cometido por Gervilen), contrária às intenções do grupo, representa uma ruptura de uma situação de equilíbrio. Além disto, Gervilen e Ogum se associam estreitamente ao fogo: o *loa* da guerra, divindade do fogo e do ferro, bebe muito sem se embriagar nunca, enquanto o rival do herói é caracterizado como um negro beerrão (G.R. p. 144), cujos olhos de brasas vermelhas (G.R. p. 152) são um índice inquietante da vingança e do rancor. Finalmente, Ogum e Gervilen anunciam os acontecimentos futuros: se no primeiro caso o futuro é previsto de forma simbólica, as palavras de Gervilen são muito claras:

Tu te repentiras, Annaïse. Et je fais le serment: que le tonnerre me réduise en cendres et la vierge me crève les yeux si je

ne me venge pas. (G.R. p.108).

Retomemos, ainda uma vez, o paralelismo entre Manuel, Cristo e Legba. Um símbolo, ligado ao mesmo tempo à religião católica e ao Vodou, ilustra o destino de Manuel: a cruz. A lembrança da cruz, presa à isotopia da paixão cujo modelo exemplar é o Cristo, é sugerida no fim do II capítulo do romance:

Mais Manuel s'en allait lentement vers les champs, il marchait dans le soleil, il foulait les plantes flétries et il courbait un peu le dos comme s'il portait un fardeau. (G.R. p.66)

Por outro lado, no Vodou o *vèvè* (o ponto) de Legba é a cruz: enquanto caminho dos *loa* invisíveis, seu eixo vertical simboliza a via que liga o alto com o espaço das profundezas, seu eixo horizontal representando o mundo terrestre dos homens. A partir do valor simbólico da cruz, recolhemos em Manuel o herói das encruzilhadas, o lugar da intersecção e das trocas entre a tradição e a renovação, entre o passado e o futuro, entre a vida e a morte. Inscrevendo seu percurso existencial no domínio do sagrado, o herói assegura sua vitória sobre a morte e sobre o tempo.

RÉSUMÉ

Ce travail se propose à analyser la présence du sacré à l'intérieur d'un des romans les plus significatifs de la littérature antillaise. On y tient compte de la pluralité de valeurs attribuées au Vodou par les personnages. Finalement, on cherche à lire l'itinéraire du héros à partir du souvenir des rituels initiatiques et de sa parenté avec des divinités représentatives de la figure du Médiateur.

NOTAS

* As citações de edições estrangeiras são traduzidas para o português pelo autor no corpo do presente trabalho. Optou-se porém pela transcrição original dos textos do romance em questão.

- 1 ROUMAIN, Jacques. *Gouverneurs de la rosée*. Paris, Les Éditions Françaises Réunies, 1946.
- 2 Poeta, romancista, etnólogo e líder político, Jacques Roumain (1907-1944) participou ativamente do movimento de renascimento haitiano do fim dos anos 20 que se propunha a reabilitar a imagem do negro, aviltada pelo processo de colonização.
- 3 Sobre a análise do maravilhoso "afro-haitiano" remetemos o leitor ao artigo de KOPKE, Jayme. "Dona Flor e seus dois maridos et Le mât de cocagne: le merveilleux afro-américain" dans deux romans d'Amérique. *Cadernos do CEF/Cahiers du CEF*, nº 1. *Amérique latine et Afrique*. Niterói, Círculo de Estudos Francófonos-UFF, dezembro de 1984.
- 4 Embora não nos caiba verificar o caráter fidedigno de tais descrições, acreditamos que ele exista de fato, uma vez que trechos do romance, citado na bibliografia do consagrado livro de Métraux sobre o assunto (MÉTRAUX, Alfred. *Le Vaudou haitien*. Paris, Gallimard, 1958), são retomados por JAHN, Muntu. Paris, Seuil, 1961.
- 5 **Bondieu**, enquanto **Deus otiosus**, está muito longe dos camponeses haitianos que se dirigem aos *loa*, espíritos mediadores, em suas preces. Ao contrário dos *loa*, **Bondieu** não evoca nenhuma imagem precisa.
- 6 Cf. DEPESTRE, René. *Bonjour et adieu à la négritude*. Paris, Robert Laffont, 1980, p.188. Segundo Depestre, o velho racismo da sociedade cubana teria explorado ao máximo os imigrantes haitianos, vingando-se posteriormente do perigo que o Haiti, primeira república negra dos tempos modernos, teria representado para Cuba no século passado, por ocasião de sua independência.
- 7 BERNABÉ, Jean. Contribution à l'étude de la diglossie littéraire créole — français — le cas de *Gouverneurs de la rosée*. In: *TEXTES, études et documents* nº 1. Fort-de-France, UER-Lettres et Sciences Humaines. GEREÇ, mai 1978. Para Bernabé, homem da conversão, Manuel é também homem da tradução: dotado de uma transcendência, o herói domina o espanhol, o que lhe assegura um saber inacessível aos outros camponeses de Fonds-Rouge.
- 8 Cf. DEPESTRE, op. cit., p.178.

David Salles

(da Univ. Federal da Bahia)

- 9 Por seu nome, Manuel Jean-Joseph, o herói remete a seu tio Sauveur Jean-Joseph (G.R. p.64). Se este é levado ao crime, visto como um gesto de dignidade, pelo qual se introduz a cisão no seio da comunidade, Manuel, abastido pelo filho da vítima de seu tio, trará a harmonia coletiva ao seu povo, assumindo de fato a função de Salvador no romance.
- 10 CAILLOIS, Roger. *Les jeux et les hommes*. Paris, Gallimard, 1958.
- 11 MÉTRAUX, op. cit., p.112.
- 12 O grifo é nosso.
- 13 MÉTRAUX, op. cit., p.113.
- 14 Ibid., p.109.
- 15 JAHN, op. cit., p.40.
- 16 Optamos pela transcrição em francês do texto original, escrito em crioulo e traduzido em nota de pé de página. Sobre a pluralidade de línguas no interior do romance, remetemos o leitor ao artigo de Jean Bernabé.
- 17 Cf. DEPESTRE, op. cit., p.99, 100, 101. A palavra marronage, criada a partir de marron (do espanhol crimarron designando originariamente os animais, como o porco, que de domésticos tornavam-se selvagens, e que se aplica a negros fugitivos) representa o enorme esforço de legítima defesa e de criatividade desenvolvido pelos negros em várias áreas (religião, magia, dança, música, medicina popular, literatura) para fugir à assimilação.
- 18 MÉTRAUX, op. cit., p.72.
- 19 Cf. LAROCHE, Maximilien. *Le patriarce et le marron. Cadernos do CEF/Cahiers du CEP n° 1. Amérique latine et Afrique*. Niterói, Círculo de Estudos Francófonos-UFF, dezembro 1984.
- 20 JAHN, op. cit., p.43.
- 21 ROUMAIN, apud KESTELOOT, Lilyan. *Anthologie négro-africaine*. Verviers, Marabout, 1976.
- 22 MÉTRAUX, op. cit., p.319. Entretanto, mesmo no Haiti, tal aparência frágil do loa não é sinal de sua fraqueza, uma vez que Legba exerce função essencial no Vodun.
- 23 SARTRE, Jean-Paul. In: *Situations III*. Paris, Gallimard, 1949.
- 24 Uma diferença se faz lembrar: se Ogum é um loa respeitável, Gervilen aparece como um ser desprezível para os membros de sua comunidade, um "negro sem consciência". (G.R. p. 65).

RESUMO

O presente ensaio aflora, como ponto de partida, a seguinte indagação: terá sido Castro Alves dotado da intuição de enquadramento cênico, recurso que é peculiar da linguagem cinematográfica? Discutindo essa questão com apoio na poesia libertária e o romântico brasileiro, ele argumenta que os poemas não apenas permitem constatar-se tal intuição, como também evidenciam a constante preocupação de Castro Alves com o valor dramático contido em diferentes enquadramentos visuais, deles se valendo, propositalmente, com parte de sua retórica poética.

Para argumentar sobre um dos segredos retóricos da poesia libertária, conhecida por "condoreira", de Castro Alves, oportuno de início é recordar a lição modernista de Mário de Andrade. Nela, há sempre ouro para garimpar, e encontram-se, aqui e ali, veios interpretativos de ofuscante claridade. Extraio, como prova, o que ele disse sobre a intencionalidade da poesia libertária e abolicionista de Castro Alves: "Cumprir reconhecer até a habilidade com que o grande poeta usa de todos os recursos intelectuais insertos na poesia ou deformadores dela, para nos infundir piedade pelo escravo e asco pela escravidão"¹.

Notou-se a acuidade crítica? Usa de todos os recursos insertos ou deformadores... Quando se termina de ler a poesia libertária de Castro Alves, essa afirmação marioandradina acorrerá como um rastro inquisidor, que busca sa

ber — e é o que quero saber — se o poeta condoreiro, ao usar de **todos** os recursos intelectuais, foi possuído da imaginação visual para ter, também, a percepção imagética de um cineasta. Que?! Poderia ser Castro Alves um cineasta?

Não pretendo causar espanto, é claro, com essa pergunta aparentemente fora de tempo e lugar, para discorrer, em seguida, sobre algum tema especioso. Castro Alves viveu de 1847 a 1871, no Brasil, e o cinema surgiria na década 1890, na França. Questionar se o poeta terá tido a percepção de cineasta, significa indagar se ele — senhor de imaginação visual inconteste — possuiu a premonição técnica do que fosse o **enquadramento** cinematográfico, os "olhos da câmera", ao lado de outras demonstrações de genialidade consideradas pelo citado Mário de Andrade como "fulgurações brilhantes, adesões sublimes e algumas antecipações curiosíssimas"².

Fora de dúvida é que a poesia libertária de Castro Alves revela não apenas dramaticidade imagética, muito própria a românticos por inteiro, como ele, como Gonçalves Dias ou José de Alencar. Demonstra, igualmente, impressionante intuição visualizadora do impacto seqüencial das imagens, a maneira do que viria a ser a gramática do cinema, a linguagem das **panorâmicas**, dos **grandes planos**, dos **primeiros planos**, dos **closes**, dos **travelings**, até mesmo dos **zooms** que fizeram a fortuna estética dos grandes cineastas que alicerçaram a linguagem dramática do cinema, um David Griffith, um Serguei Eisenstein, um John Ford. É, portanto, por esse ângulo do enquadramento visual da linguagem imagética de Castro Alves que penetramos em um dos básicos segredos retóricos de sua poesia libertária, pois Castro Alves expressa segura, astuta e constante intuição de quais efeitos poderiam produzir-se com este ou aquele enquadra-

mentos visuais. Em *O Navio Negreiro*, para dar logo um exemplo, a proposição dramática do poema está sempre deflagrada pelo mesmo enquadramento panorâmico das quatro primeiras estrofes iniciadas com o mesmo verso: "**Stamos em pleno mar**".

Contestar-se-á dizendo haver influência da pintura, já que cinema não existia. Não digo que não, pelo fato de que os efeitos cromáticos opositivos, de cunho antitético, são outro dos recursos retóricos fundamentais da poesia libertária castroalvina. Contudo, a trajetória biográfica do poeta não revela possibilidade de que ele tenha tido grande contacto com os enquadramentos pictóricos dos grandes mestres da pintura, a despeito de seu consabido gosto pelo desenho. Primeiro porque, sem ter saído do Brasil, ele não poderia conhecer as grandes telas de libertários como Ingres, David, Delacroix ou Goya, ou de paisagistas como Constable. Segundo, porque então não era como hoje, quando visitamos os museus do mundo por meio de reproduções coloridas. Por conseqüência, ao estabelecer-se o imbricamento entre a visão intuitiva castroalvina dos enquadramentos cênicos — dom indispensável a todo cineasta de talento, que antevê mentalmente (ou com ajuda de pequeno aparelho óptico específico) como irá sair cada tomada de um filme — e sua poesia libertária, o mais plausível está em que hajam sido influenciadas duas causas: a infância e o teatro.

A vida do poeta ocorreu até a juventude em grandes espaços livres, sejam os das fazendas familiares nos sertões próximos a Curralinho (hoje Cidade de Castro Alves), sejam os espaços generosos da Cidade do Salvador da Bahia de Todos os Santos, de soberbas panorâmicas, particularmente aquela magestosa que o menino ou o jovem Cecéu divisou do familiar Solar Boa Vista, cuja torre, hoje ainda, equivale a um olhar de pássaro altivo sobre o Dique do Tororô e

sobre o que era, na segunda metade do século XIX, quase toda a Cidade do Salvador. Plausível, pois, afirmar que o poeta internalizou, até inconscientemente, os enquadramentos panorâmicos, as amplavisesões que apaixonam os cineastas animados pelo veio épico, precisamente aquele que impulsionou a poesia libertária castroalvina, ou, para citar um cineasta brasileiro que admirou Castro Alves, o veio épico que impulsionou o cinema de Glauber Rocha,

Por outro lado, Castro Alves foi igualmente um poeta de conscientes grandes-planos, de dramáticos primeiros-planos e *close*s, diria ainda (e vou comprová-lo) de proposições primeiros-planos, enquadramentos estes de função nitidamente diversa da panorâmica, porque visam a captar todo o efeito cênico da visão próxima, ou o efeito dramático-facial, fazendo com que o espaço de enquadramento visual se acerque do objeto cênico. Não é só provável, neste caso, que a lição tenha sido aprendida por Castro Alves no teatro, onde o enquadramento obedece à limitação cênica a que obriga a caixa de palco, a boca de cena, oferecendo à platéia a visualização dos atores, seus movimentos e gestos, inclusive os pormenores. Nem a lição origina-se apenas da intimidade que o poeta teve com o teatro, via Engênia Câmara, e por ser o teatro, ainda em sua época, a mais importante arte de desempenho. Ademais, conforme Manuel Bandeira, "há que levar em conta a intenção pragmática de seus cantos, feitos para ser declamados na praça pública, em teatros ou grandes salas"³. Quer a influência, quer a destinação, ambas autorizam a que se depreenda haver o poeta adquirido a noção precisa dos recursos e das limitações do campo visual, assim como obtivera a noção da espacialidade visual ilimitada, esta última, com toda certeza, a mais intensa vocação de toda a poesia libertária castroalvina, já que, como metáfora do

infinito, a espacialidade ilimitada leva a crer que o tema imediato da abolição da escravidão no Brasil era-lhe apenas uma causa circunstancial e que o tema da escravidão em si, este sim, se constituía em causa permanente, como querem Mário de Andrade e Antônio Cândido⁴. Não por acaso, uma das mais famosas comparações castroalvinas carrega uma implícita antinomia espacial: "A praça é do povo, como o céu é do condor". Ou seja, a limitação da praça amplifica-se (no *simile*) em amplidão, em infinito — estado satisfatório ao poeta. Todavia, essa antinomia se dá não em um ou dois poemas, mas em todos os chamados poemas condoreiros castroalvinos!

É hora de deixar que os textos poéticos comprovem a intuição espacial de Castro Alves, enquanto função dramática do enquadramento visual dotado de significativa intencionalidade.

Quando lemos *O Navio Negreiro* — ou quando atentamos para a dramatização visual do poema — logo constatamos que as suas seis partes, como cantos épicos, estão cuidadosamente divididos em porções dramáticas dotadas de atmosfera e ritmos distintos. Isomorficamente, são também diversas as espacialidades e as intensidades dramáticas, e isto constatamos mal começam as estrofes de cada parte, com o verso "Stamos em pleno mar... Doudo no espaço", ou com o verso "Senhor Deus dos desgraçados!", ou com o verso "Existe um povo que a bandeira empresta". A questão da atmosfera e do ritmo seria um outro entre os segredos retóricos que se descobrem na poesia libertária de Castro Alves, mas dele não será possível falar aqui. Para não alongar, recordemos que a primeira das partes de *O Navio Negreiro* (verbalizando as quatro primeiras estrofes sempre com o que, em linguagem fílmica, seriam panorâmicas) compõe-se a partir de um elemento dominante: um "veleiro errante" a navegar em alto-mar,

A narração de sua viagem jamais abandona a panorâmica:

*'Stamos em pleno mar,... Doudo no espaço
Brinca o luar — dourada borboleta —
E as vagas após ele correm... cansam
Como turbas de infantes inquieta.*

Chamo a atenção para o fato de que duas parcelas intensificadoras da retórica romântica — a metáfora "dourada borboleta" e o símile "como turbas de infantes inquieta" — são de valor visual menor que o "luar" e "as vagas" marinhas da panorâmica. Ardilosamente, sem sair do campo da **natureza** como veículo expressivo da percepção poética, como foi próprio do código romântico, o poeta opôs dois primeiros-planos à panorâmica — seria de dizer que ambos são es pacialmente impróprios como símile. Contudo, esta é uma a notação incidental.

Observe-se agora que não é incidental o que vem. Se, de um pulo — ou por meio de um **corte**, como diria um ci neasta —, passarmos da importantíssima e longamente descri tiva primeira parte, repita-se, feita de panorâmicas, e vi sualizarmos aquela dantesca quarta parte, faz-se inconteste que tudo mudou. Mudou a atmosfera, mudou o ritmo, porém mu dou — sobretudo — o enquadramento visual. Não mais encon tram-se panorâmicas, há um grande plano, mas este logo é so brepujado por uma seqüência de primeiros-planos e oloses, intensificando a carga dramática do poema. Ao contrário da retórica inicial, a gramática de percepção dispensa as com parações, e os próprios pormenores realistas se incumbem de adjetivar a retórica romântica emocionada, raivosa, do poe ta:

*..... O tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite*

*Legiões de homens negros como a noite
Horrendos a dançar,*

*.....
Negras mulheres suspendendo as tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães.
Outras, moças... mas nuas, espantadas,
No turbilhão de espectros, arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs,*

Manuel Bandeira, ao contrário de outros estudio sos da poesia condoreira de Castro Alves, avaliou este mo mento como sendo "o clímax do poema"⁵, reconhecendo, implici tamente, a existência de um andamento rítmico diferenciado. Sem aludir ao fato de a retórica visualizadora ser inteira mente distinta daqueloutra da primeira parte. Todavia, o mais impressionante em tudo isto está em que não fui eu (va le dizer, aquele que realiza esta exegese) quem percebeu o efeito dramático intencional nos enquadramentos visualizado res. Foi o próprio poeta! Esta afirmação não mais autoriza a que se diga que houve pura intuição poética; antes, o e feito foi procurado propositalmente. O próprio poeta exter na, no poema, sua consciência da apreensão visual apropri da aos resultados que buscava. Como?

Por meio da terceira parte do poema. Ao contrário da alongada primeira parte, diversamente da extensa e salti tante segunda parte e, também, da larga quarta parte — es ta com seis estrofes compostas de sextetos —, a dinâmica terceira parte é curta, rápida, apenas um sexteto, no qual o poeta demonstra o uso, isto é, a funcionalidade técnica das asas que ele, enquanto voz poética, pediu por emprêsti mo ao albatroz, no fim daquela primeira parte composta de panorâmicas, de cenas aéreas que somente podem ser visuali zadas mediante a retórica do condor, mediante os olhos de pássaro:

*Oh, quem me dera acompanhar-te a esteira
Que semelha no mar doudo cometa...*

Albatroz! Albatroz! Dá-me essas asas.

Súbito, na rapidíssima terceira parte, a voz poética, possuída pelo **olhar de pássaro** (como hoje nas seqüências cinematográficas tomadas de helicóptero, avião ou **balão**), desde vertiginosamente, em estonteante *zoom* — ou, **imageticamente**, no mergulho em voo picado dos olhos do **albatroz**, enquadrando espacialmente o veleiro e dele aproximando-se velozmente. O processo analógico tanto é evidente quanto essencial: a voz poética adquiriu o dom de voar, ou mais, adquiriu o dom de **ver como** os pássaros. Atente-se à quase metalinguagem poética:

*Desce do espaço imenso, ô águia do oceano!
Desce mais, ainda mais, não pode o olhar humano
Como o teu mergulhar no brigue voador...*

Conforma-se nítida a descrição do processo de **a**proximação visual, ou seja, de mudança do campo ótico. Mas não basta. Explicitamente a voz poética se refere à mudança da **visão de pássaro** (a panorâmica) para a visão de perto (o primeiro-plano):

*Porém que vejo aí... que quadro de amarguras
Que canto funeral! que tétricas figuras!
Que cena infame e vil! Meu Deus, meu Deus,
[que horror!]*

Num único sexteto, tornou-se possível verificar e perceber todo o processo técnico a respeito do qual se argumentou até aqui. Da tomada em panorâmica — o espaço imenso que maravilha o romântico libertário — o enquadramento **desce** dramaticamente sobre um universo contrastivo, **mas o faz pelos olhos da câmera**. O enquadramento em *zoom*, impossível

então, mas hoje tão concretamente parte da linguagem **dramática** do cinema, graças às modernas lentes, transformou a **panorâmica** do brigue telúrico, em uma fração de segundo que equivale à poderosa intuição do talento poético, num primeiro-plano transfigurado. Ou seja, conforme a percepção do poeta, transformou o "brigue voador" em "quadro de amarguras", em "tétricas figuras", em "cena infame". Da panorâmica ao primeiro-plano, vale acrescentar, e deste último aos *close*s, usando como pontuação intermediária um grande-plano (ou plano geral) que abarca toda a espacialidade próxima, admirável é que tudo exatamente similar à gramática cinematográfica de diretores **clássicos** na construção de cenas épicas, um John Ford ou um Jean Renoir.

Não se suponha que a percepção castroalvina do enquadramento visual similar ao cinematográfico possa apenas ser constatada em *O Navio Negreiro*. Não me irei alongar agora sobre o tema. Contudo, em "Vozes d'África", na "Ode aos Dous de Julho", em "O Livro e a América" ou em outros poemas libertários, a voz poética faz-se primeiramente senhora do **infinito**, da **amplidão**, como os condores, as águias e os albatrozes, vez que, diga-se a propósito, infinito e amplidão são vocábulos que, por si ou por seus correlatos, aparecem em todos, quero dizer literalmente em todos os poemas libertários. Depois, contrasta a infinitude com a visão da realidade próxima.

Se seria fastidioso comprovar a técnica do enquadramento visual em cada um dos poemas libertários castroalvins, não me furto a lembrar o que ocorre em "Vozes d'África". A voz poética inicia o poema apostrofando Deus no infinito, antes de voltar os olhos para a Terra e o continente africano descrever a si mesmo. Da panorâmica **corta-se** para os planos limitados, portanto. Do mesmo modo, na "Ode ao

Dous de Julho": primeiro aparece "o vasto campo de Pirajã", e em outras estrofes, em enquadramentos rápidos, o campo de batalha é perpassado em pormenores da ação.

A este segredo retórico da poesia libertária de Castro Alves, devem ser acrescentados outros, que visam a acumulativos resultados dramáticos. Dois exemplos: os efeitos cromáticos opositivos e o gigantismo intencional e hiperbólico. Aqui, porém, fica apenas a sugestão da riqueza, esteticamente falando, dos processos retóricos de que se valeu Castro Alves em sua poesia libertária. Eles foram capazes de encantar uma geração e muitas que se seguiram, capazes de oferecer ressonância emotiva também, às próximas gerações, a partir do processo transfigurador contido na poesia castroalvina.

Hoje, decerto, não mais lemos essa poesia libertária como um modelo. Mas como uma metáfora. Não há dúvida, contudo, que a metáfora de liberdade castroalvina expressou-se por meio de recursos retóricos que formalizam, enquanto explicam, uma visão mágica que continua a acicatar às novas recriações épicas brasileiras, quero dizer, aquelas que pretendem transformar em matéria estética o mundo que o poeta entendeu ser "um ninho entre os palmares", "sob a tenda da amplidão". (E nesses dois versos Castro Alves oferece novos exemplos de primeiro-plano e de panorâmica).

NOTAS

* O presente texto é uma seção de um estudo mais amplo, ainda inédito, sob o título "Segredos Retóricos da Poesia Libertária de Castro Alves".

1 ANDRADE, Mário de. Castro Alves. In: __. *Aspectos da Literatura Brasileira*. São Paulo, Martins, s.d., p.112.

2 ANDRADE, op. cit., p.108.

3 BANDEIRA, Manuel, *Apresentação da Poesia Brasileira*, Rio de Janeiro, Casa do Estudante do Brasil, 1954, p.84.

4 ANDRADE, op. cit., p.111; e CÂNDIDO, Antônio. *Formação da Literatura Brasileira*. 2.ed., São Paulo, Martins, 1964, v.2, p.265.

5 BANDEIRA, op. cit., p.84.

"ERUDITO" E "POPULAR" NO MUNDO HELÊNICO:
A VERTENTE DA EPOPÉIA*

Ordep Serra

RESUMO

O autor parte da discussão de se é possível atribuir alcance transcultural à oposição de "popular" e "erudito", analisando os significados desses termos no uso corrente e os sentidos que assumem quando opostos; em seguida busca identificar e examinar o contexto ideológico no qual se propõe a oposição referida. Feito isso, considera o problema do sentido da "erudição" na perspectiva da chamada "Antiguidade Clássica" e o de suas relações com a representação do domínio da produção simbólica no mesmo horizonte histórico-cultural.

Por fim, discorre sobre a pertinência do emprego das categorias de "erudito" e "popular", com um alcance redefinido, para a distinção entre tipos de epopéia, no que toma como um referencial os debates sobre a gênese dos poemas homéricos.

O título do Ciclo de Conferências em que se insere esta comunicação propõe a abordagem do binômio "erudito x popular" numa perspectiva transcultural. Em consonância com o que prescreve a proposta nesses termos formulada, a que deve atender, a comunicação se intitula da forma expressa no seu cabeçalho. Tentarei, pois, discutir que sentido teriam, no horizonte da cultura helênica, ou empregados a propósito de suas criações, os termos "erudito" e "popular" assim opostos.

Mas cabe uma questão prévia: com que fundamento se procura avaliar o alcance transcultural do binômio refe-

rido? Têm seus elementos, e a oposição que entre ambos se afirma, a nível lógico ou num plano simbólico, uma tão ineludível, solidária e cogente configuração que torne razoável a expectativa de encontrá-los assinalados em, quando nada, múltiplos contextos culturais distintos?

A dúvida se justifica. "Popular" não se opõe a "erudito" como, por exemplo, "absoluto" a "relativo" ou "uno" a "múltiplo"; nem tampouco como "masculino" a "feminino", ou "superior" a "inferior", ou "direita" a "esquerda", *v.g.* Não digo que apenas oposições desses tipos, isto é, de caráter logicamente fundamental, ou de ordem simbólica elementar, possam encontrar-se vigorando com sentidos análogos ou aproximados em diversas culturas. Em todo caso, é lícito supor que tanto menor será a recorrência, num espaço trans cultural, de semelhantes pares de opostos, quanto mais eles se distanciarem dos patamares lógicos e simbólicos básicos.

Ora, por outro lado, pelo menos à primeira vista, tudo indica que os termos em questão devem ser referidos a paradigmas bem diversos. "Popular" assinala uma unidade social (a mais indeterminada); tem a ver com a esfera sociológica e, nesta, com a indicação de um "setor" assinalado a partir da consideração dos componentes de uma sociedade (setor o mais amplo assim identificável, passível de ser tomado, por instâncias, como equivalente ao conjunto donde se destaca, numa quase ineludível metonímia). "Erudito" reporta-se ao plano do conhecimento, onde qualifica uma condição do domínio ou posse de um saber disponível num dado campo.

O confronto desses dois termos produz uma impressão extravagante... Sua oposição até parece, em princípio, viciada por real incongruência. Sabe-se, todavia, que dita oposição não ocorre de forma imediata e mecânica, não se dá "às secas": no configurá-la, opera-se desde logo uma notã

vel mudança num dos termos em causa, deslocado, em parte, para o campo semântico do outro... Prevalece, no caso, a atração do pólo significativo relacionado com o domínio do conhecimento: "erudito" e "popular" assumem, então, em sentidos opostos, determinações que se referem à efetividade e à extensão com que dito domínio se acha realizado ou demonstrado (por um sujeito, num objeto). Mas, dialeticamente, o significado primeiro do "popular" também atua no processo, introduzindo aí de forma irresistível uma qualificação sociológica imposta à matéria de que tratam ambos os designativos (quando deste modo envolvidos num mesmo círculo paradigmático). Assim, "erudito" passa a fazer referência à origem social de elementos, de produtos culturais: para além do seu significado primeiro, esta palavra já se tornou, no entender de "todo mundo", o **contrário do "popular"**...

Seja como for, mesmo depois de efetuado o reconhecimento do processo semântico que correlaciona os termos discutidos, sua oposição ainda provoca estranheza. Do trabalho tomado com isto já decorre, porém, algum lucro: quando nada, fortaleceu-se a suspeita de que o dito processo não se dá de forma espontânea ou gratuita... Acusa-se em sua origem uma elaboração. E o binômio em tela por aí se denuncia como peça de um discurso construído, produzido com uma determinação que carece de exame. Abre-se logo o espaço a uma pergunta: em que contexto ideológico "erudito" e "popular" vieram, ou vêm, a ser opostos?

Que a pergunta se justifica, não é difícil mostrar. Afinal de contas, o oposto de **erudito**, segundo a etimologia, seria **rude** (ou **rudimentar**, qualificando um objeto). *Erudire* tem o provérbio **e** (**ex**, **ek**), indicativo de **retirada**, **supressão**, ligado à mesma raiz do termo vernáculo **rude**. Em linguagem coloquial, uma tradução portuguesa (brasileira,

nordestina) algo metafórica, mas sempre adequada, de *erudito* seria: "desasnar". O erudito (pessoa) é, em princípio, alguém que foi desasnado. Ou, para dizê-lo menos rudemente, alguém que foi instruído, ensinado. Desde esta acepção primária, algo evoluiu, todavia, o significado do termo...

O *Aurélio* define **erudição** como "instrução vasta e variada, adquirida sobretudo pela leitura"; e assinala conseqüentemente dois sentidos de **erudito**: 1 "que tem erudição"; 2 "que revela erudição". Para ilustrar o segundo sentido do termo, evoca a expressão "obra erudita"¹. A última modalidade citada de aplicação do qualificativo em tela é a que se tem em mente quando se o opõe a "popular".

Os nomes "popular" e "erudito", enquanto opostos, reportam-se, portanto, ao campo da produção simbólica: configuram, aparentemente, uma sumariíssima classificação de produtos dessa natureza... A "classificação" é de singularidade tamanha que reduz de forma drástica a expectativa de sua recorrência, num mapeamento transcultural de semelhantes esquemas.

Cabe, a propósito, uma observação: na literatura grega e na romana, nos testemunhos que nos ficaram do pensamento "antigo" ("antigo significa, no caso, muito mais que uma caracterização cronológica: é um distintivo que implica num **reconhecimento**) podem encontrar-se incontáveis referências ao caráter "nobre" da arte propriamente dita, à elevação das obras do espírito, em contraste com a rudeza e a inépcia das expressões da plebe, do povo inculto. A empresa dos "mestres de sabedoria" (os sofistas) que propuseram uma nova forma de *paideia* racionalmente fundamentada e, nesta medida, oposta à *paideia* aristocrática, não modifica (nem o pretende) a perspectiva dominante no que tange à apreciação referida...² não a altera nem procura fazê-lo, conquanto seja

uma empresa consentânea à afirmação da **democracia** — no sentido grego do termo **democracia** (aí é que está). Mas a este reotípica e reiteradíssima oposição entre os caracteres e formas de culto e de vulgar nunca levam, no horizonte da chamada Antigüidade Clássica, a uma distinção de domínios contrapares no campo das criações artísticas e literárias. A estigmatização das técnicas que são associadas ao trabalho servil as distanciam das que ilustram o homem livre num hiato irreconstruível; e se é verdade que, por exemplo, certos gêneros ou subgêneros literários são considerados mais populares (donde, às vezes, também **inferiores**) por que, longe de cingir-se, quanto a sua produção e recepção, a setores sociais privilegiados, religam-se a práticas expressivas amplamente difundidas inclusive entre as camadas básicas da população livre, e/ou as retratam de algum modo (assim como, não raro, aos estratos ínfimos, até, compostos por escravos, *metecos et caeteri*), se é fato isso, por outro lado nunca se chega, no âmbito histórico-cultural em foco, a distinguir assim entre uma literatura desta e outra daquela extração...

Com efeito, se, por exemplo, a tragédia, "de alto coturno", em vista de sua temática, forma e procedimentos consagrados, numa hierarquização muito em voga no mundo "clássico", era vista como **superior** à comédia, não se ignoravam as origens profundamente populares de **ambas**... Os poemas homéricos tinham o maior/mais amplo e variado público na Grécia Antiga, abrangendo elementos de diversas origens sociais; nenhuma outra obra de qualquer natureza podia competir com eles em "popularidade"... porém os aristocratas, v.g. os nobres espartanos, os reivindicavam como expressão de sua classe. Aristófanes faz uso da comédia, marcada por uma temática, um jeito, um acento e uma inspiração profundamente populares, com o propósito de exprimir seus pontos de

vista políticos **aristocráticos**.

A grande floração na época helenística das varia das obras a que os alexandrinos aplicavam o designativo ge nérico de *spoudogêloion*, o "tipo" ou gênero sério-jocoso, segundo muito bem observou Bakhtine³, brotou do solo fecun do que velhas tradições populares, orais, enriqueciam. Não foi a tardia, helenística, a única floração dessa natureza... muitas outras se deram, inclusive nos períodos considerados de máximo esplendor da literatura grega, assinalando algu mas das mais valiosas criações desta com seu característico influxo.

Pode-se, com Bakhtine, reconhecer na esfera dos *spoudogêloia* todo um domínio literário oposto ao configura do pelos gêneros reputados efetivamente **sérios** na Antigüida de... Porém o fato é que dessa "literatura carnavalesca" há frutos notáveis pelo requinte do saber que evidenciam, pelo grau muito elevado de apurada reflexão, de refinamento inte lectual que manifestam, inscrevendo-se ao mesmo tempo no es treito círculo das obras então e depois consideradas **subli** mes... Basta como exemplo lembrar o *Banquete* de Platão, com sua extraordinária e sutil profundidade e com os geniais acen tos de uma irresistível comicidade, o toque carnavalesco ca racterístico do subgênero a que pertence (o dos *Simpósia*). Ora, o *Banquete* é sem dúvida uma obra que todos classificam como erudita...

Enfim, seja como for que se distingam na Antigüi dade Clássica os gêneros "maiores" dos "menores", a distin ção nunca se faz real e exatamente com apelo à idéia, ao critério de **erudição**. Quando digo que o *Banquete* é uma obra erudita, não estou aplicando uma fórmula grega.

Todavia, nossa idéia de erudição tem muito a ver com o pensamento e as criações dos helenos, dos **antigos**. Sua

história e seu legado cultural foram no Ocidente, por muito tempo, a **matéria** por excelência da erudição; de um modo es pecial, sua literatura sempre constituiu um campo trilhado pelas investigações eruditas... a tal ponto que esta quali ficação acabou por ser associada de forma automática e ine xorável às obras de origem grega ou romana. Mesmo um escri to dos "antigos" que não contenha sábios considerandos, não percorra labirintos de informação a respeito de um assunto dado, não revele preocupações com a aquisição ou manifesta ção de um conhecimento, de forma indireta sofre o impacto dos cuidados que suscita e é associado com o domínio da eru dição... Se, pelo saber e conhecimento do saber que compor ta, o *Simpósion* platônico não desmerece o qualificativo da do acima, nem sempre há qualquer motivo da mesma ordem para que sejam assim reputadas obras de "clássicos" greco-roma nos. E a valorização da qualidade erudita, tal como ela é entendida vulgarmente, em nosso mundo, constitui algo que não ocorria da mesma forma no deles.

É certo que entre os "antigos" se afirmou o ideal de uma instrução vasta e variada, o mais possível abragen te. A *Polymathéia* foi erigida em programa pelos sofistas; baste citar quanto a isso os grandes nomes de Protágoras, Hípias e Górgias. A crítica socrática a tal programa ainda ecoa... Mas convém lembrar que antes dos sofistas e de seus adversários da Escola de Sócrates o debate já se havia acen dido, noutros termos, com outros acentos, em torno ao valor da *polymathéia*: Heráclito (frag. 40, da ed. de Diels-Kranz) já verberava a "multiciência" que, segundo ele, não ensina ninguém a ser inteligente, "Pelo menos não o ensinou a He síodo e Pitágoras, e, depois, a Xenôfanes e Hecateu".

O julgamento da sofística tem sido muito prejudi cado por uma apreciação demasiado atreita à perspectiva da

Academia, consagrada de forma acrítica. Mas é preciso reconhecer que os sofistas lançaram as bases para a estruturação de um *corpus* de saberes ordenado em função de sua transmissão pelo ensino; o que esta ordenação didática foi por muito tempo seguida no Ocidente. Werner Jaegger caracteriza com muita felicidade a atitude intelectual característica dos sofistas quando a compara com a que animou os grandes espíritos do Renascimento; sem dúvida está certo o famoso helenista quando o faz... tem ineludível eficácia persuasiva e inquestionável pertinência o paralelo que ele traça entre figuras como, de um lado, Hípias, e de outro Leonardo da Vinci". Não é correto, pois, reduzir a *polymathia* sofística a sua caricatura, propagada por adversários brilhantes mas nem sempre justos.

Um outro momento importante na história da erudição, tal como esta se constituiu enquanto conceito e prática, no Ocidente, um momento decisivo, ocorreu no período helenístico, quando o pensamento grego se voltou para sua gesta e seus tesouros, quando a cultura helênica se tornou objeto de reflexão, estudo, documentação, ainda no âmbito da cultura helênica. As origens alexandrinas da Filologia Clássica assinalam esse momento; a erudição começa por ser erudição filológica e é assim que ela será entendida no Ocidente durante muito tempo... aliás, até hoje o modelo do erudito é em grande medida concebido pelo figurino do filólogo: alguém que possui um conhecimento destacado acerca do instrumental do conhecimento representado por obras escritas; alguém que possui domínio sobre questões bibliográficas; que identifica, situa, reconhece e interpreta textos; que está a par das discussões e teorias mais difundidas num campo do saber e pode indicar-lhes fontes livrescas etc.

Por uma questão de justiça, deve-se advertir uma

coisa: se os "antigos" contribuíram de forma decisiva para erigir as bases daquilo que veio a ser entendido como erudição no mundo ocidental, não foram eles os culpados das deformações que o conceito e a prática em causa sofreram e têm sofrido neste, muitas vezes como resultado de uma percepção equívoca de valores "da Antigüidade". Em particular, não lhes pode ser imputada a fixação obsessiva em textos escritos e nos testemunhos de "autoridades" sacralizadas como únicas fontes de conhecimento legítimas e dignas de crédito. Por outro lado, se muitas vezes seus compiladores e estudiosos incidiram em uma valorização afetada de mero acúmulo de informações, sem uma inspiração intelectual autêntica, não lhes faltou a mais rigorosa crítica de verdadeiros pensadores seus contemporâneos...

Convém agora lembrar que a "Antigüidade Clássica" tem desempenhado um papel (em certa medida alheio à real constituição histórica dos orbes sócio-culturais compreendidos na designação) de extraordinário relevo na produção da auto-imagem do Ocidente, através dos séculos: a afirmação de uma identidade ocidental passa inevitavelmente pelo delineamento da figura arquetípica da dita **Antigüidade**, onde o Ocidente se projeta, onde ele se erige um passado em acordo com a vocação e o sentido de cada momento de sua trajetória. Todos os progressos da historiografia na busca da superação do eurocentrismo (vigente inclusive nas regiões européias, mas civilizadas pela Europa) ainda não foram suficientes para que a idéia de um mundo Greco-Romano como espaço definitivo cristizador da História "por excelência" se desvanecesse da mente dos que se reconhecem e têm por ocidentais. Já o conceito de Antigüidade **Clássica** (que foi o objeto primeiro e privilegiado da prática erudita no mundo europeu) merece ser considerado de um modo mais atento para

com o que tem de singular. "Clássico" vem de *classis*, "aula", aplicando-se o adjetivo, do início, às obras e autores reputados dignos de servir de modelo e tornar-se objeto de ensino, de imitação. O **clássico** é a matéria por excelência da erudição, que está voltada para sua modelaridade. O que não corresponde a semelhantes modelos, o que não lhes é adequado, fica à parte... eis por onde a prática erudita, assim direcionada, já implica na realização de um **corte** que divide o espaço da produção simbólica.

Essa erudição se vê algo negativamente avaliada nos períodos nos quais se reage às orientações dos classicismos (no caso, creio que convém mais o plural). Num desses momentos, em que, de um modo particular, em contraposição aos valores de uma comunidade cultural cujas fundações remontam ao clássico mundo "antigo", afirmam-se aqueles relacionados com as especificidades nacionais, surgem, no contexto europeu, circunstâncias propícias a que a noção de uma prática erudita "contaminada" de preceitualística "classicista" seja confrontada em absoluta desvantagem com o resgate de tradições não "enquadradas" nesses limites. Tal resgate é considerado missão imperiosa pelos românticos. Voltam-se eles, pois, para os elementos culturais que assinalam, ou lhes parecem assinalar, características **distintivas** de cada povo, cujo "espírito" aí se afigura refletido.

Nesse contexto ideológico é que se propõe a distinção/oposição do "erudito" e "popular", onde o termo "popular" ecoa a noção de *Volksgeist*, enquanto "erudito" se reporta à idéia de uma produção cultural fundada em procedimentos formalmente aprendidos, conforme a esquemas, regras e moldes institucionalizados, que se transmitem através da leitura, que trazem a marca da escola, refletem uma **disciplin**a no sentido originário deste vocábulo...

Muito significativamente, ao tempo em que procuram libertar-se de formas rígidas e cristalizadas dos cânones classicistas, valorizando a espontaneidade e a inspiração (que erigida em princípio poético supremo), enquanto também redescobrem a Idade Média (onde buscam temas e motivos, de preferência à explorada "Antigüidade"), os românticos empreendem ainda a pesquisa de formas tradicionais, não consagradas, de expressão poética, menos frequentadas ou mesmo ignoradas pelos literatos, porém conservadas por via, sobretudo, da tradição oral; e iniciam os estudos do *folklore*, dos *Märchen*, das "criações do povo"...

Para além do que a erudição propriamente representa, a idéia de obra **erudita**, na altura, assume conotações novas, "desdobra-se" de forma a surgir, num plano conceitual cujo traçado ideológico então se opera, com significados algo distintos. "Obra erudita" a partir daí se chama, em primeira instância, a que se prende a uma tradição escrita e cultivada; em segundo lugar, a que reporta semelhante tradição e a reproduz; mas também, por outro lado (quando assinala um objeto *prima facie* estético), obra que observa certas convenções artísticas. Tudo isso resulta da oposição entre "popular" e "erudito".

Os autores românticos são fartos em condenações da convencionalidade literária, a qual lhes aparece como resultado de uma verdadeira **degeneração**, ocorrida sempre que o mero artifício ocupa o lugar da inspiração autêntica: estançado o impulso criador de grandes obras, elaboram-se comificações que se enrijecem e abrem espaço apenas a exercícios caprichosos, requintados, mas vazios... O "impulso criador de grandes obras", segundo eles, precede das camadas mais profundas do espírito que anima uma coletividade; nessas profundezas vão beber inclusive os indivíduos que pro

duzem criações imortais, os **gênios**: eles exprimem intuições, sentimentos e valores de todo um **povo**. Um forte vínculo religa os homens do gênio à "alma popular" que se manifesta também em obras anônimas, coletivas... A denúncia da convencionalidade literária entre os românticos vai tão longe que eles acabam por tornar-se responsáveis por um fato sem dúvida curioso, a saber, o fato de em círculos literários as pa-lavras "literário", "literatura", se revestirem de conotações negativas... coisa que bem depois do romantismo ainda ocorreu e ocorre.

Quando se propõe a questão do alcance transcultural do binômio "erudito" x "popular" evidentemente é necessário ter idéia exata do sentido de cada um dos termos em causa. Ora, se, como foi demonstrado, a palavra "erudito" pode ser entendida em acepções algo diversas, com "popular" a coisa é muito pior. Vem a propósito uma ponderação de Mau-
rice Imbert, que começa recorrendo a um famoso dicionário:

No que concerne ao adjetivo "popular", note mos antes de mais nada que o substantivo "povo", de que deriva, segundo o Littré tem duas acepções distintas:

- "multidão de homens de um mesmo país e que vivem sob as mesmas leis. Ou, por extensão, con-junto de homens que têm em comum um traço idêntico: religião, mesmo Estado, mesma origem etc."

- "a parte da Nação considerada por oposição às classes melhor dotadas seja em termos de reursos, seja em termos de instrução".

Eis portanto colocadas duas definições das quais uma insiste nos fatores integradores e unificadores da pertinência a um mesmo quadro sócial de solidariedades, enquanto a outra, ao contrário, sublinha os fenômenos de segregação e diferenciação social, no que concerne aos seus fundamentos econômicos e sociais: as desigualda-des quanto ao ter e ao saber. Esta variação semântica em torno de um mesmo termo não é sem conseqüências (...)

É preciso notar que o uso semântico do termo

"popular" é significativamente diferente de um país a outro. Assim, na Alemanha a palavra **Volks** evoca tradicionalmente a unidade do povo alemão, e, a modo de corolário, as raízes culturais que fundam essa unidade. (...) Inver-samente, o uso francês do termo "populaire" designa, de maneira privilegiada, as camadas sociais menos favorecidas: as classes de pequenos camponeses e as massas operárias (...). É preciso notar, todavia, que a noção de cultura popular de um modo equivalente faz referência, no uso francês, aos dois usos semânticos que assinalamos, e que disso resulta uma ambigüidade incontestável. Assim, quando se aplica às especificidades culturais das regiões, privilegia as solidariedades de língua e região, sobrepostas às diferenças de classe. Ao contrário, na sua acepção mais geral, designa mais especificamente os particularismos cultu-rais dos meios populares, camponeses e operarios.⁵

Ambigüidade semelhante se verifica quanto à expressão "cultura popular" em português. No que concerne ao adjetivo nela contido, as incertezas se acumulam e sua adequação a usos variados não raro é questionada. Múltiplas distinções se tornam necessárias, são propostas e efetuadas, sem que se alcance a desejada clareza... Hoje é preciso não confundir "cultura popular" e "cultura de massa", mas cumpre também reconhecer a existência de uma subcultura "pop" e considerar à parte o domínio do "folk". Mesmo não entrando nessas questões, percebe-se logo que o problema é complexo... Em todo caso, ao menos se sabe que no binômio "erudito" x "popular", segundo o formularam os românticos, o último termo deve ser sempre entendido como em alemão; e remete, segundo já ficou dito aqui, às elucubrações sobre o Volksgeist.

Acredito ter evidenciado que fórmula correspondente à referida não se encontra explícita nem implicitamente

contida no ideário clássico, nas representações e conceitos através dos quais os antigos figuravam e pensavam o domínio da *poiesis* artístico-literária. As categorias em causa não têm a vigência, pelo menos de um ponto de vistaêmico. Resta porém saber se elas são aplicáveis, apesar disso, à consideração da arte e literatura helênicas (uso o termo "helênico" para referir-me ao mundo greco-romano como um todo, à civilização do Helenismo, nos termos de Toynbee). Ora, quando nada, é fato que os românticos também as empregavam a propósito da produção literária da chamada Antigüidade Clássica... Aliás, pelo menos com respeito a um setor dessa produção, a distinção em causa "pegou", fez-se usual...

A questão homérica, bem antes suscitada (por gente como o abade d'Aubignac, Giambattista Vico e F.A. Wolff, este o primeiro a dar-lhe uma formulação mais sistemática), infletindo-se então sempre no sentido das teses "analíticas", assume na época do romantismo, *v.g.* com um Gottfried Hermann (defensor da teoria das expansões a partir do núcleo original de uma *Urilies*, a *Erweiterungstheorie* da gênese da *Iliada*) e com um Karl Lachmann (estudioso que se inspirou no estudo das sagas dos Nibelungos para a análise dos poemas homéricos e se tornou prócer da *Liedertheorie*) uma feição que se conforma bem a idéias tipicamente românticas tais como as concepções de "alma popular" e desenvolvimento "orgânico" das criações culturais, idéias posteriormente ainda com maior ênfase afirmadas, a esse propósito, nos estudos homéricos de um Victor Hehns, por exemplo. Uma poderosa reação "unitária" viria neste século, já por volta da Primeira Guerra Mundial; um marco importante representam no particular os *Iliasstudien* de Schadewalt, mas podem citar-se muitos outros como D.B. Munro, F. Blass, Van Gennep et alii... De qualquer modo, os "analíticos" também não silenciam: vários es

tudos são produzidos nesta perspectiva, depois da menção da reação. E no fim das contas, todo o problema seria colocado em outros termos, a partir dos trabalhos de Milman Parry e depois de Lord. Parry descobriu que a composição da *Iliada*, assim como a da *Odisséia*, dá-se a partir de fórmulas, estruturas "pré-fabricadas" que usualmente têm a extensão do hemistíquio do hexâmetro dátilo; uma tal fórmula, pois, cobre metade de um verso heróico clássico, de um verso homérico. Consiste numa expressão estereotipada, fixa. Por exemplo, cf. *IL*.II, 8: Bāsk'īthi oūle oneīre, **thoās epīneas Akhaiōn** ("Vai, sonho enganoso, às rápidas naus dos Aqueus"): o segmento de verso sublinhado corresponde a uma fórmula. As fórmulas mais comuns, mais notadas, são as que configuram expressões adjetivas, epítetos como "Agamêmnon rei dos homens", "Aquiles dos pés ligeiros", "aquêias de bela cintura". Entre os epítetos formulares têm destaque os patronímicos, *v.g.* "Aquiles, filho de Peleu"... Muitos versos homéricos são compostos pela justaposição de duas fórmulas; inúmeros outros são reconhecidamente formulares pelo menos até à metade. A óbvia função e eficácia mnemônica das fórmulas já apontam para o domínio da *oral poetry*... Muitos procedimentos característicos da composição oral podem ser identificados na *Iliada* e na *Odisséia*: por exemplo, o emprego da *Steigerung* e o do esquema que consagra a exata reprodução de discursos já registrados, quando eles são objeto de relatos...⁶

Tais descobertas, e o maior conhecimento obtido a respeito de tradições épicas orais ainda vivas, permitiram que a questão homérica fosse recolocada, em novas bases. Como diz Lesky

Não cabe nenhuma dúvida de que devemos aceitar a existência de cantos épicos séculos an

tes da epopéia homérica e de que devemos re-
portar esses cantos ao quadro de uma compo-
sição oral. O vasto fundamento sobre o qual
se erige a poesia homérica tornou-se muito
mais compreensível para nós e o que a partir
daí aprendemos não depõe a favor da aceita-
ção de edições escritas com as quais os com-
piladores pudessem operar. Como, porém — é
a forma na qual devemos hoje recolocar a ques-
tão homérica — os cantos épicos que chega-
ram até nós se acordam com a oral composi-
tion?⁷

Redirecionado assim o problema, Lesky conclui

Homero é uma conclusão e um início, e mu-
tas contradições de sua poesia têm a partir
daí seu esclarecimento. As raízes de sua cria-
ção estão profundamente imersas no domínio da
poesia heroica oral, cujos traços essenciais
se encontram em sua obra bem marcados. A fon-
te de Homero vem a ser, dessa maneira, a épi-
ca oral, e deve-se ter bem em mente a sua o-
pulência, que lhe ficou ao dispor da poesia
viva. Quem pensa nesta rota de desenvolvimen-
to não mais se admira de muitas contradições
e também compreende por que nós encontramos
/em Homero/ grandes parcelas de narrativa no
arcaico estilo enumerativo: antes de mais na-
da, nas intermináveis descrições de lutas com
seu rol de nomes a modo de catálogos pode-se
reconhecer os traços da antiga poesia herói-
ca. Já não carecemos de constatar em porme-
nor quão livremente Homero se vale dessas an-
tigas poesias, que ele é o guardador de um
bem de antemão dado ninguém pode contestar,
e justo aqui dá-se para o defensor da tese
unitária a possibilidade de um diálogo com o
defensor sensato do ponto de vista analítico.
Justifica-se a esperança aqui insinuada da su-
peração tanto de um unitarismo primitivo que
isola Homero, quanto de um tratamento analí-
tico de sua poesia que, sem a compreensão de
sua característica essencial e de suas leis,
torna-lhe o corpo vivo em objeto de intermi-
nável seccionamento, o qual conduz sem ces-
sar a novos cortes. Acima de tudo, porém, não
nos podemos esquecer de que Homero foi her-

deiro e de que é criador.⁸

Sobre este assunto, pode-se ver também Bowra, 1967.
Todavia pretendo assinalar um fato significativo. As epo-
péias que, mesmo encontrando-se escritas, têm uma compo-
sição formular, conforme é o caso da *Iliada* e da *Odisseia*,
ou seja, as obras épicas estruturadas a partir de segmentos
do tipo identificado por Parry e com recurso a outros esque-
mas reveladores de uma prévia configuração oral, nada impe-
de que se dê o nome de **populares**, reservando-se o qualifica-
tivo de **eruditas** para aquelas que não se valem de semelhan-
tes materiais "pré-moldados" na oralidade, numa tradição poé-
tica limitada pela oralidade. Quando nada, os termos "popu-
lar" e "erudito" são mais felizes que seus correspondentes
utilizados na tradição inglesa: "authentic" e "literary"
(epic.). Como diz Bowra:

Uma tal distinção pode suscitar dúvidas. Pois
em matéria de arte não há regras obrigatórias
e é perigoso ser demasiado preciso na defini-
ção do que uma coisa é ou deve ser. E em par-
ticular esta distinção pode dar origem a ou-
tros equívocos; pois nos é lícito suspeitar
de que os adjetivos em questão não foram esco-
lhidos imparcialmente, antes traem o gosto por
um tipo de poesia e a aversão por um outro ti-
po. Enquanto "authentic" sugere a música sel-
vagem da poesia pura, a canção inspirada, di-
reta e sem premeditações do poeta que a cultu-
ra não corrompeu, "literário" sugere o deriva-
do e o fabricado, a pobreza de **le vers : caécú**
lê em face da riqueza de **le vers donnê**, a con-
fiança nos livros e não na vida, tudo, enfim,
que Verlaine quis dizer quando, depois de es-
boçar seu poema ideal, declarou:

Et tout le reste est littérature.

Quando o estudante inocente pela primeira
vez se confronta com a antítese entre poesia
épica "autêntica" e poesia épica "erudita"
/literary/ ele há de sentir com certeza que

deve admirar a primeira e ter pelo menos sus
picácia, senão desprezo, relativamente ã se
gunda; enquanto aqueles que já são experimen
tados nos caminhos da crítica com não menor
certeza hão de sentir que a distinção está ei
vada de preconceito ou é falsa e talvez dita
da por crenças irracionais no *Volksgeist* e na
Volkspoesie, assim como por teorias que no
interesse da mística racial atribuem todas as
excelências às atividades anônimas da comuni
dade antes que ao trabalho deliberado de poe
tas individuais.¹⁰

Todavia, observa também Bowra:

Contudo, embora esta distinção fundadamente
suscite desconfiança, seria errado descartá
la como sem valor. (...) A distinção entre o
Beowulf e *Paradise Lost*, para tomar dois exem
plos extremos, é principalmente uma distinção
entre poesia épica oral e escrita, entre o que
se destina a ser ouvido e o que se destina a
ser lido, entre o que é recitado e o que é co
locado num livro. A epopéia oral é a forma ma
dura de baladas improvisadas como as que ain
da sobrevivem na Iugoslávia, e que outrora fo
ram populares em diversas partes do mundo...¹¹

Na seqüência de sua argumentação, Bowra evoca tam
bém os poemas homéricos:

É impossível acreditar que a *Iliada* e a *O*
disséia, tal como as conhecemos, foram jamais
improvisadas, mas sua técnica em grande medi
da é a da improvisação, e dela deriva direta
mente. Homero pratica numa grande escala uma
arte oral que se desenvolveu a partir da poe
sia improvisada, e esta arte em muitos aspec
tos técnicos é a mesma arte de *Beowulf* e da
Canção de Rolando. As condições da improvisa
ção e da recitação criaram uma espécie de poe
sia que pode ser reconhecida pelo seu uso de
repetições e fórmulas. E esta poesia está mui
to distante da de Virgílio e Milton (...).

A diferença nas condições da composição le
va a uma diferença no caráter da poesia. Por
quanto Homero compunha para recitação, sua com

posição é em alguns aspectos mais livre e mais
solta que a de Virgílio (...).

De fato Homero tem suas frases mágicas e Vir
gílio seus efeitos ousados, mas a distinção é
válida. É questão de composição, de arte, e
assinala a real diferença entre duas espécies
de epopéia...

Esta distinção alcança muito além da compa
ração entre Homero e Virgílio. Capacita-nos a
distinguir entre uma classe de epopéias que
compreende a *Iliada* e a *Odisséia*, *Beowulf*, a
Canção de Rolando e uma grande massa de bala
das iugoslavas, e uma outra classe que comprē
nde a *Eneida*, *Os Lusíadas*, *Gerusalemme Libe
rata* e *Paradise Lost*. Se chamarmos à primeira
classe /épica/ oral, não há objeção a chamar
a outra de letrada (erudita) /"literary"/, des
de que convenhamos em entender esta palavra
como significando "escrita" e como índice de
que a arte deste poema não pertence ao mundo
da recitação mas ao mundo da escrita.¹²

Sob condições semelhantes às prescritas por Bowra,
de redefinição dos termos (com os sentidos que ele assina
la), podemos em português usar a consagrada distinção "popu
lar" x "erudito", limitando-lhe o alcance significativo ao
contexto em foco. É como me parece que ainda pode ter real
utilidade, no caso...

ABSTRACT

The author begins this article by the discussion
of the possibility of attributing a cross-cultural value to
the distinction between "popular" and "learned" ("erudite").
With this aim he considers the current meanings of those
terms and the meaning they assume when thus opposed. After
wards he examines the meaning of "erudition" from the point
of view of the so called "Classical Antiquity" and the
problem of its relations with the classical perception of
the domain of symbolic production in the same historical
and cultural horizon. At least, he examines the convenience
of the use of the categories "popular" and "learned" in

order to distinguish between classes of epic poetry, against the background of the discussions about the origins of the homeric poems.

NOTAS

- * Conferência pronunciada durante o Ciclo de Conferências sobre "O erudito e o popular numa perspectiva transcultural", org. Mestrado em Letras (27 a 30 de maio de 1985).
- 1 Cf. BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.
- 2 Cf. a propósito, JAEGER, Werner. *Paidéia*. São Paulo, Martins Fontes, 1979.
- 3 Cf. BAKHTINE, M. *La poétique de Dostoïewsky*. Paris, Editions Du Seuil, 1970.
- 4 JAEGER, Werner, op. cit.

5 En ce qui concerne l'adjectif "populaire", notons au premier chef que le substantif "peuple", dont il est dérivé, renvoie selon le Littré à deux acceptions distinctes:

. "multitude d'hommes d'un même pays et vivant sous les mêmes lois. Ou, par extension, ensemble d'hommes ayant en commun un trait identique: religion, même État, même origine, etc.";

. "la partie de la Nation considérée par opposition aux classes où il y a soit plus d'aisance, soit plus d'instruction".

Voici donc posées deux définitions dont l'une insiste sur les facteurs unificateurs et intégrateurs de l'appartenance sociale à un même cadre de solidarité, alors que l'autre souligne au contraire les phénomènes de ségrégation et de différenciation sociale, en rapport avec leurs fondements économiques et sociaux: les inégalités face à l'avoir et au savoir.

Cette variation sémantique autour du même terme n'est pas sans conséquence (...)

...il faut noter que l'usage sémantique du terme "populaire" est significativement différente d'un pays à l'autre. Ainsi en Allemagne, le mot *volk* renvoie traditionnellement à l'unité du peuple allemand et, de façon corollaire, aux racines culturelles qui fondent cette unité. (...) À l'inverse, l'usage français du mot "populaire" désigne, de manière privilégiée, les couches sociales le moins favorisées: petites paysannes et masses ouvrières (...)

Il faut noter toutefois que la notion de culture populaire renvoie de façon équivalente, dans l'usage français, aux deux registres sémantiques que nous avons de-

gagés, et qu'il en résulte une incontestable ambigüité. Ainsi, lorsqu'elle s'applique aux spécificités culturelles des régions, privilégie-t-elle les solidarités de langue et de région par rapport aux différences de classes. A l'inverse, dans son acception la plus générale, elle désigne plus spécifiquement les particularismes culturels des milieux populaires, paysans et ouvriers.

IMBERT, Maurice. Les cultures populaires; sous-produits culturels ou cultures marginalisées? In: POUJOUL, G./LABOURIE, R., eds. *Les cultures populaires*. Toulouse, Privat, 1979.

- 6 Cf., a respeito, BOWRA, Cecil Maurice. *Heroic poetry*. London MacMillan, 1952.

7 Es unterliegt keine Zweifel, dass wir vor dem homerischen Epos Jahrhunderte epischen Sanges anzunehmen und dass wir uns diesen Sang nach dem Bilde jener **oral composition** zu denken haben (...). Der breite Grund, auf dem die homerische Dichtung aufruht ist uns um vieles besser verständlich geworden, und was wir da lernen, spricht nicht für die Annahme schriftlicher Vorlagen, mit denen Kompilatoren wirtschaften konnten. Wie aber — und dies ist die Form, in die wir die homerische Frage heute zu kleiden haben — stehen die uns erhaltenen Epen zur **oral composition**?

LESKY, Albin. *Geschichte der Griechischen Literatur*. Bern, Frank Verlag, 1963, p.54.

- 8 Homer ist ein Vollendung und ein Beginn, und manche Zwiespältigkeit seiner Dichtung erhält von hier ihre Erklärung. Die Wurzeln seines Schaffens sind tief in den alten Bereich des mündlichen Heldensanges eingesenkt, dessen Wesenszüge in seinem Werke weit gehend bewahrt sind. Quelle Homers ist mündliche Epik dieser Art gewesen, und man wird sich die Fülle dessen, was ihn an lebendiger Dichtung zur Verfügung stand, sehr gross zu denken haben. Wer diesen Weg der Entwicklung bedenkt, wird sich über manche Widersprüchlichkeit nicht mehr verwundern und es auch verstehen, warum wir grossen Partien in altertümlich reihender Weise des Erzählens begegnen. Vor allem in den endlosen Kampfschilderung mit ihrer katalogartigen Namenfülle wird man Züge des Alten Heldensanges erkennen dürfen. Wie weit freilich Homer von solchen alten Dichtungen abhängt, ist für uns kaum mehr in Einzelheiten festzustellen. Dass er viel vorgegebenes Gut verwertet, soll niemand bestreiten, und eben hier ergibt sich für die Verteidiger der Einheit die Möglichkeit eines Gespräches mit besonnenen Vertretern der Analyse. Ist die hier

angedeutete Hoffnung berechtigt, dann müsste ein primitiver Unitarismus, der Homer isoliert, ebenso überwunden sein wie eine analytische Behandlung der Dichtung, die ohne Verständnis für deren Wesensart und Gesetze den blühenden Leib zum Objekt endloser, ständig nach andren Trennstellen ausgeführter Sezierung macht. Über allem aber, worin Homer Erbe ist, dürfen wir das nicht vergessen, worin er Schöpfer war. Cf. Ibid., p.56.

9 BOWRA, Cecil Maurice. *Ancient greek literature*. London, Oxford University Press, 1967.

10 Such a distinction may invite distrust. For in the fine arts no rules are binding, and it is dangerous to be too precise in saying what a thing is or what is ought to be. And this particular distinction may well arouse other misgivings; for we may suspect that the adjectives are not chosen impartially but betray a liking for a kind of poetry and a dislike for another. While "authentic" suggests the wild wood-notes of pure poetry, the inspired, direct and unpremeditated song of the poet whom culture has not corrupted, "literary" suggests the derivative and the manufactured, the poverty of **le vers calculé** against the wealth of **le vers donné**, the reliance on books instead of on life, all that Verlaine meant when, after sketching his ideal poem, he said:

Et tout le reste est littérature.

When the innocent student is first confronted by the antithesis between "authentic" and "literary" epic, he must surely feel that he should admire the first and be suspicious, if not contemptuous, of the second, while those experienced in the ways of critics must not less surely feel that the distinction is prejudiced, if not false and is perhaps dictated by irrational beliefs in **Volksgeist** and **Volks poesie** and by theories which in the interests of racial mysticism ascribe all excellences to the anonymous activities of a community rather than to the deliberate work of individual poets.

Id. *From Virgil to Milton*. London, Oxford University Press, 1969.

11 Yet, though this distinction rightly arouses distrust, it would be wrong to dismiss it as worthless. (...) The distinction between **Beowulf** and **Paradise Lost**, to take two extreme examples, is mainly that between **oral** and **written** epic, between what is meant to be heard and what is meant to be read, between what is recited and

what is put down in a book. Oral epic is the mature form of improvised lays such as still survive in **Iugoslavia** and were once popular in many parts of the world ... Ibid., p.2 sq.

12 It is impossible to believe that the **Iliad** and the **Odyssey**, as we know them, were ever improvised, but their technique is largely that of improvisation, and comes directly from it. (...) Homer practices on a grand scale an oral art which has grown out of improvised poetry, and this art is in many technical respects the art of **Beowulf** and the **Song of Roland**. The conditions of improvisation and of recitation have created a kind of poetry which can be recognised by its use of repetitions and formulas. And this poetry is far removed from that of Virgil and Milton. (...)

This difference in conditions of composition leads to a difference in the character of the poetry. Because Homer composed for recitation, his composition is in some ways freer and looser than Virgil's. (...).

Of course Homer has his magical phrases and Virgil his bold effects, but the distinction stands. It is a matter of composition, of art, and it marks the real difference between the two kinds of epic...

This distinction extends far beyond a comparison of Homer and Virgil. It enables us to distinguish between one class of epic which contains the **Iliad** and **Odyssey**, **Beowulf**, the **Song of Roland** and a large mass of **Iugoslav** lays, and another class that contains the **Aeneid**, **Os Lusíadas**, **Gerusalemme Liberata** and **Paradise Lost**. If we call the first class **oral**, there is no objection to calling the second "literary", provided that we understand the word to mean "written", and to suggest that the art in such poems is not of the recited but of the written world. Ibid.

SINTAXE E GRAFIA: CONTRIBUIÇÃO PARA A LEITURA CRÍTICA DE TEXTOS MEDIEVAIS PORTUGUESES*

Rosa Virgínia Mattos e Silva

RESUMO

Trata-se neste artigo da concordância verbo-nominal no português trecentista. As latitudes da variação desse fenómeno estão determinadas a partir do *corpus* da mais antiga versão portuguesa dos *Diálogos* de São Gregório Magno. Os dados analisados fazem parte do livro a publicar-se pela Imprensa Nacional de Lisboa *Estruturas trecentistas. Elementos para uma gramática do português arcaico*. Tais dados fornecem informações que podem refletir-se em edições críticas de textos medievais portugueses, além de fornecerem fundamentação empírica para a história da concordância verbo-nominal na língua portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

Constitui este artigo uma informação sobre uma pesquisa concluída e, em forma de livro, aceita para publicação pela Imprensa Nacional-Casa da Moeda de Lisboa - *Estruturas trecentistas. Elementos para uma gramática do português arcaico*; a partir daí, ilustro como a análise linguística sincrônica e sistemática de um *corpus* medieval pode contribuir com argumentos fundamentados para a seleção de alternativas adequadas no estabelecimento crítico de textos medievais portugueses.

O "caso ilustrativo" contém em si uma fundamentação empírica sobre a variação sintática no português trecentista: trata-se da variação na concordância verbo-nominal no *corpus*.

Determinada a latitude dessa variação a partir dos contextos em que está documentada (ela deverá ser testada em *corpus* mais abrangente da documentação medieval), os editores críticos de textos arcaicos poderão avaliar, com maior probabilidade de acerto quanto à forma original do documento editado, quando a ausência da marca de nasalidade — morfema mais freqüente para a expressão do plural da terceira pessoa verbal — ou a sua presença, em formas verbais que deveriam ser expressão de terceira pessoa do singular, serão apenas *lapsus calami* do escriba medieval ou um fato sintático possível na norma literária vigente.

2 ESTRUTURAS TRECENTISTAS. ELEMENTOS PARA UMA GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS ARCAICO

2.1 OBJETIVO

Estruturas trecentistas é um trabalho de lingüística descritiva aplicada a um *corpus* do século XIV, em português. A minha intenção com essa pesquisa é apresentar dados sistematicamente analisados e numericamente avaliados que fornecerão subsídios sobre o português trecentista. Daí ter escolhido para sub-título desse trabalho 'Elementos para uma gramática do português arcaico'. De sua fase inicial dei notícia em número já antigo do *Boletim de Filologia* de Lisboa¹. Retomada em 1979, no âmbito de minhas atividades de pós-doutoramento na Universidade Federal do Rio de Janeiro, reiniciei-a e pude redefini-la nos moldes seguintes:

Trata-se de uma análise sincrônica dos dados fornecidos pelo *corpus*. Considero sincrônica a análise porque me limitei a observar e classificar os dados, sem buscar sistematicamente uma explicação diacrônica para eles. Eventualmente menciono a origem latina de alguns fatos e, principal-

mente, o resultado deles no português contemporâneo ou em outros documentos da fase arcaica da língua, sempre, nesses casos, com a intenção de situar os fatos do *corpus* analisado, em função de um possível leitor pouco habituado ao português arcaico, mas nunca com o propósito de explicar os caminhos diacrônicos percorridos por eles.

Nesta análise sincrônica segmentei o texto ao nível dos sintagmas e do enunciado. A análise da estrutura do sintagma nominal constitui a Parte I e a Parte II trata do sintagma verbal. A Parte III denomino de 'Aspectos do enunciado': aí trato da frase, definindo-a como núcleo do enunciado a partir da relação que se estabelece entre o sintagma nominal sujeito e o sintagma verbal; do enunciado simples, definido como constituído de uma frase e seus circunstanciais; e do enunciado complexo, como a combinatória de enunciados simples pelos processos sintáticos de coordenação e subordinação².

A análise se processou a partir do estabelecimento de paradigmas quer no nível de morfemas flexionais, estes, sobretudo, na análise do verbo, núcleo do sintagma verbal, quer no nível de morfemas gramaticais não flexionais, os chamados instrumentos gramaticais (determinantes, quantificadores, relacionantes de sintagmas e de enunciados).

A análise paradigmática se desenvolveu integrada a uma análise sintagmática, que pode ser definida como a da combinatória sintática dos morfemas gramaticais constituintes dos paradigmas e dos morfemas lexicais ou lexemas núcleo do sintagma nominal e do sintagma verbal. Com isso chegou-se a possibilidades de distribuição dos morfemas constituintes nos sintagmas nominal e verbal, dos sintagmas constituintes das frases, das frases e dos sintagmas circunstanciais constituintes dos enunciados simples e dos enun-

ciados simples constituintes dos complexos.

Não se trata de uma análise distribucional ortodoxa, uma vez que a avaliação semântica esteve sempre presente para determinar as relações entre os elementos constituintes dos paradigmas, entre os morfemas nos sintagmas; a relação entre os sintagmas constituintes de frases e enunciados e a realação entre os enunciados.

A avaliação numérica está sempre presente com o objetivo de estabelecer a incidência do uso dos morfemas, das relações entre sintagmas e das relações entre enunciados.

A informação quanto ao número de ocorrências que acompanha cada item analisado tirou grande proveito dos levantamentos mecanográficos de que disponho, realizados em 1968 no Centro de Cálculo Científico da Fundação Calouste Gulbenkian³. Já tinha utilizado parte deste *dépouillement* para a constituição do que chamei 'Índice geral das palavras lexicais', concordância que compõe o volume IV da minha edição crítica — *A mais antiga versão portuguesa dos Quatro Livros dos Diálogos de São Gregório*, e para a análise de problemas discutidos na Introdução a essa edição⁴.

O *corpus* de *Estruturas Trecentistas* é constituído da versão vernácula trecentista (há duas quatrocentistas) dos *Diálogos* de São Gregório Magno, que é o manuscrito que elegi como base da edição crítica.

2.2 RESULTADO

A análise desenvolvida resultou numa gramática, quanto ao método, descritiva e indutiva, e, quanto ao *corpus*, numa gramática parcial do português arcaico, que fornecerá subsídio e poderá ser ponto de referência para uma gramática

ca geral e representativa dessa fase da língua portuguesa. Para uma tal gramática ter-se-á de considerar um *corpus* representativo da documentação medieval portuguesa no seu conjunto, isto é, deverá ser selecionada uma amostra significativa e abrangente que inclua testemunhos da documentação poética e em prosa, quer literária quer não literária, distribuída a amostra selecionada pelos três séculos XIII, XIV e XV) que, por tradição, perfazem a fase arcaica da língua portuguesa. A esse conjunto aplicar-se-á uma metodologia de análise comum, que permitirá o confronto dos dados dos diversos textos selecionados e a síntese final.

À minha maneira de ver uma gramática do português arcaico, muitas críticas podem ser feitas. Uma delas poderá partir de lingüistas que considerarão um trabalho descritivo e classificatório como uma atividade *d'archivage*⁵ quando se esperaria do lingüista medievalista, que trabalha sobre um conjunto de textos manuscritos, que "discirna as formas e as leis, as restrições e os bloqueios, o que permite propor argumentos que levarão a um impossível dessa língua, ou ao funcionamento desses textos"⁶. Concordo com Bernard Cerquiglini, e muito lucrei com suas reflexões no artigo citado — 'La parole étrange', que o conhecimento de que se dispõe hoje do francês antigo torna possível uma gramática dedutiva, argumentativa como a proposta. No entanto, para o português antigo, cujo conhecimento é ainda atomizado, assintemático e, em geral, disperso em introduções e edições críticas, com exceção do muito útil, mas restrito, manual de Huber⁷, me esteio em J. Batany quando em 'Ancien français, méthodes nouvelles' afirma que

...a pesquisa formal das distribuições de uma forma gramatical ou de um micro-sistema lexical é uma etapa metodológica antes de trabalhos que comportem uma verdadeira interpretação

ção nos moldes tradicionais ou não.⁸

Se essa etapa metodológica já está superada para o francês antigo, como se pode depreender da soma de títulos existentes de análises lingüísticas e de *dépouillements* de dados para essa fase da língua francesa, para o português essa "etapa metodológica" está por cumprir-se. E há um longo caminho a percorrer.

3 A CONCORDÂNCIA VERBO-NOMINAL E A LEITURA CRÍTICA DE TEXTOS MEDIEVAIS PORTUGUESES

Limitar-me-ei a tratar de frases em que a concordância se estabelece entre o verbo, núcleo do sintagma verbal e o sintagma nominal sujeito que tem como referente a chamada terceira pessoa.

Sabe-se que em português a terceira pessoa verbal, se plural (P6) na maioria das vezes, tem como morfema que a representa uma vogal nasal que nos manuscritos medievais portugueses pode ser representada por vogal seguida de **m**, **n** ou com **til** sobreposto. Sabe-se também que o sinal gráfico correspondente a **til** (~) por vezes deixa de ocorrer por lapso do escriba, nesses casos em que é uma das marcas de plural do verbo ou em outras circunstâncias, em que é apenas indicador de vogal nasal. A ausência do **til**, no primeiro caso, pode, no entanto, não ser apenas lapso do escriba, da mesma forma que a presença do **til** em uma forma que se poderia interpretar como de terceira pessoa do singular (P3); podem antes refletir uma regra sintática variável do português arcaico: a regra de concordância verbo-nominal.

Huber⁹ menciona essa variação na concordância. Os dados analisados permitem precisar as informações de Huber e detalhá-las.

Estudos (4): 85-103, dez.1985

Apresentarei a seguir uma síntese dos dados analisados no item 1.1 da Parte III de *Estruturas trecentistas*, em que se demonstram os condicionamentos semânticos e sintáticos que favorecem a concordância variável entre sujeito e verbo.

3.1 A CONCORDÂNCIA QUANDO O NÚCLEO DO SINTAGMA NOMINAL SUJEITO É UM NOME QUE APRESENTA OS TRAÇOS /+SINGULAR-SINGULARIDADE/

A situação é mais complexa do que enunciou Huber:

*Se o sujeito é um coletivo o verbo fica no plural. Ex.: E logo se **ajuntaron** deante Santo Antonio **tamalha multidom** de pexes grandes e pequenos.*

E em seguida apresenta um exemplo que considera interessante em que o sujeito **gente** em uma frase leva o verbo para o singular e em outra, para o plural: "**Toda gente te lança** de ssy com nojo que de ty **ham**"¹⁰.

Há algumas condições que favorecem a escolha de P3 ou a de P6 quando o sujeito apresenta o traço /+singular-singularidade/:

a. A contigüidade ou uma grande proximidade do sujeito favorece a seleção da forma verbal de P3.

Em todos os enunciados em que os coletivos que funcionam como sujeito no *corpus* (**poboo**, **gente**, **companha**) estão imediatamente antes ou depois do verbo, este se apresenta no singular. Neste caso a concordância não é variável e se faz de acordo com a forma do nome que é núcleo do sujeito. Os dados que ocorrem no *corpus* em contextos desse tipo são os seguintes:

(1) 3.4.7 E pois lo todo o **poboo viu** andar¹¹.

Estudos (4): 85-103, dez.1985

- (2) 3.12.7 E todo o **poboo** se **ajuntou** pera veer.
 (3) 3.31.6 E o **poboo** **era** grande.
 (4) 4.13.20 Gram **companha** **entrava** con eles na ca
sa.
 (5) 4.36.37 E toda a **companha** sua **recodio** ali con
 gram choro.
 (6) 3.9.15 Nen er **ficou** gente nen hũa.
 (7) 4.13.9 **Entrava** gram **companha** de gente.

Note-se que os exemplos (1), (2), (5) e (6) não permitem supor que a ausência da marca de nasalidade seja a responsável pela forma de P3 do verbo.

Em todos os itens a seguir analisados os exemplos em que a oposição P3:P6 é marcada não apenas pela marca de nasalidade em P6 são muito significativos para a demonstra
ção da variação na concordância verbo-nominal no português arcaico, porque a representação gráfica mais complexa na ex
pressão da oposição P3:P6 é, sem dúvida, menos passível de lapso do escriba do que a oposição apenas marcada pela nasa
lidade final de P6.

b. Uma maior distância do verbo em relação a seu sujeito favorece a variação na concordância: o verbo pode ocorrer em P3, concordando com a forma do nome sujeito ou pode ocorrer em P6, concordando com o seu significado.

b.1 Quando entre sujeito e verbo estão apenas um sintagma qualificador, há duas ocorrências (8) e (9) em que o verbo está em P3; em outra, em que há entre sujeito e ver
bo dois qualificadores (10), o verbo está em P6:

- (8) 1.5.80 Ca o amor que o **poboo** **dos cristãos**
avia a Jesu Cristo.
 (9) 3.8.21 Toda aquela **companha** **dos** **spiritos**
maos **desapareceu**.

- (10) 2.8.44 Idolo a que o **poboo** **sandeu** de **toda**
aquela terra **fazian** honra como a
 Deus.

O exemplo (9) fortalece a hipótese de não ter ha
 vido lapso do til em (8), como se poderia admitir se se a
 ceitasse a afirmativa de Huber acima citada.

b.2 Quando os nomes em causa são referentes de um relativo sujeito do enunciado seguinte, há cinco ocor
rências em que o verbo está em P3 e uma em que está em P6.

- (11) 3.12.13 E daquesto medês dā testemõio todo
 o **poboo** **que** enton **era** naquela cida
de.
 (12) 3.16.5 Eu moro en meio do **poboo** **que** ha bei
ços lixosos.
 (13) 3.31.4 Dā testemõio o **poboo** **que** **sentio**.
 (14) 2.9.4 Tanta **gente** **quanta** se ali **juntara**.
 (15) 3.5.2 Hũu gram paaço en que podesse caber
 con muita **gente** do seu condado **que**
ia con ele.

mas:

- (16) 2.19.2 Hũa mui gram rua en que morava mui
ta **gente** **que** primeiramente **oraran**
 os idolos.

Note-se que nesse conjunto de exemplos (11 a 16) o verbo não está contíguo ao coletivo, mas está logo de
pois do relativo que o representa. Em (16), em que ocorre P6, se apresenta um segmento mais longo separando o relati
vo do verbo.

b.3 Quando os nomes em causa estão seguidos de um qualificador no plural e ambos são referentes de um re

lativo sujeito do enunciado seguinte, há duas ocorrências do verbo em P6 e uma do verbo em P3 no enunciado relativo e duas ocorrências de P3 e uma de P6 no enunciado principal.

(17) 1.24.26 E tanto rogou de moor coração e de moor vontade quanto a **companha dos enmiigos** que en hũu corpo **jazian** foi maior.

(18) 3.37.65 Enton a **companha grande dos lonbar dos** que **veeron** veer a morte do **san** to homen **maravilharon**-se muito do que **viron**.

mas:

(19) 3.37.123 E a **gente dos lombardos** que era mui cruevil **usou** de toda su crueza.

O qualificador plural pode favorecer a ocorrência de P6 no verbo que está mais próximo. Note-se, no entanto, que enquanto em (17) os verbos dos enunciados em causa **es** tão em P6 e P3, em (18) estão em P6 e em (19) ambos **estão** em P3. Diante dessa variedade de situações pode admitir-se que o qualificador plural de um coletivo favorece a **variação** na concordância verbal.

b.4 Em estruturas em que o sujeito está separado por mais de um enunciado encaixado e também por enunciados coordenados, a concordância é variável, tanto para o verbo da oração matriz como das encaixadas e coordenadas.

(20) 3.12.10 Enton o **poboo** que **veera** pera veer a morte do santo **deu** grandes braados e maravilhando-se muito **começou** a honrar o santo bispo.

(21) 2.14.7 E mandou que toda a outra **gente** que **soia** andar con el que **fossen** con el

e **levassen** boas vestiduras.

(22) 3.20.9 E a **gente muita** que **estava** na **eigre** ja e **querian** fugir e non **avian** per u e **temian** que durasse ali tanto **aque** la agua que **morressen** de fome e de sede, mais pero viinhan da porta da **eigreja** e **bevia**n daquela agua.

Note-se que em (20) tanto o verbo da relativa **sub** seqüente ao sujeito como o da principal e da coordenada **es** tão em P3; em (21) e (22) o verbo da relativa **sub**seqüente **estã** em P3 e os outros que têm o mesmo sujeito — **gente** — **es** tão em P6. Nesses três exemplos o fato constante é estar em P3 o primeiro verbo desses enunciados complexos.

b.5 Há uma ocorrência muito interessante de duas coordenadas que apresentam o mesmo sujeito — **companha** — em que na primeira o verbo **estã** em P3 e na segunda, em P6.

(23) 4.36.37 E toda a **companha** sua **recodio** ali con gram choro e non **podian** veer **a** queles **spiritos** maaos.

Em síntese: considerando-se os diversos contextos sintáticos examinados em 3.1, observou-se a não variação da concordância quando o sujeito está contíguo ao verbo (cf. **a**); em **b**, em que a concordância é variável, observou-se que a maior proximidade do verbo em relação ao sujeito que traz os traços semânticos /+singular-singularidade/ favorece, **em** bora não obrigue, a escolha de P3; isso fica bem claro em b.1, b.2, b.4 e b.5. Note-se que, nas duas passagens que **Hu** ber apresenta como exemplos de sua afirmativa de que se o sujeito é um coletivo o verbo fica no plural, em ambas, **es** te **estã** distanciado do sujeito. Observou-se ainda que a **pre** sença de um qualificador plural do coletivo é um fator que

favorece a concordância variável (cf. b.3) no enunciado, parecendo haver preferência por P6 para o verbo mais próximo desse qualificador.

3.2 A CONCORDÂNCIA QUANDO O SUJEITO É CONSTITUÍDO DE UM ÚNICO SN OU DE MAIS DE UM SN

Dos dados do *corpus* se pode depreender a seguinte regra geral: quando o sujeito é constituído de um único SN o verbo do SV estará no singular, se o SN é singular, e no plural, se o SN é plural; quando o sujeito é constituído de mais de um SN, sujeito composto, portanto, o verbo do SV estará no plural. O exame dos dados permite afirmar que essa regra não é obrigatória, mas variável¹².

a. Quando o sujeito é simples e singular o verbo pode ocorrer em P6. Embora raros os exemplos documentados, eles existem e neles a distância que separa o verbo do sujeito deve ser levada em consideração.

- (24) 3.37.98 A **maldade** dos que fican no mundo **mereceron** que aqueles que poderiam profeitar aos outros saian-se do mundo.

Neste caso o qualificador oracional plural provavelmente interferiu na escolha de P6 quando o seu sujeito sintático estava no singular.

- (25) 1.17.31 Ca a homildade grande do **homen bõõ**, que **queria** que os seus bõõs feitos sejam ascondudos, e esto **deven** a querer, e proveito grande he dos outros que sejam sabudos ainda que eles non queiran.

É interessante observar que na concessiva que en cerra o enunciado acima "ainda que eles non queiran" fica esclarecido o entendimento de que o **deven** anterior concorda por sinese com **eles** equivalente a "os homens bons" e não ao "homen bõõ" genérico expresso no princípio do enunciado e que é o sujeito sintático não sô de **queira** como de **deven**.

b. Quando o sujeito é simples e plural o verbo pode ocorrer em P3. No exemplo, embora único, documentado, o verbo em P3 é do último enunciado de um enunciado completo:

- (26) 3.37.15 Começaron **todos estes** que **trabalhavan** muito aficadamente a demandar que **comessen** e **dezian** ca se non **comessen** ca non **averia** força pera trabalhar.

Note-se que pelos dados do *corpus* este verbo de ve interpretar-se como um "verbo de posse", sinônimo de **ter** e não como um "verbo existencial".

c. Quando o sujeito simples é posposto não documentamos nenhum caso de variação na concordância. É preciso notar que em todos os casos documentados o sujeito ou está imediatamente depois do verbo ou a pequena distância (ex. 32).

- (27) 1.17.30 ...**deven** os seus discipulos querer.
 (28) 1.19.3 ...**veeron** pobres ao bispo.
 (29) 1.27.3 ...**juntaron-se** muitos **homêes**.
 (30) 1.28.31 ...**veeron** os godos.
 (31) 1.29.27 Ali hu **jazen** os seus ossos mortos.
 (32) 1.31.7 ...**sairon** contra ele os **mandadeiros**.

Huber indica, no entanto, que "raramente se encontra o predicado no singular quando o sujeito está no plural" e apresenta o exemplo "E hi morreo grandes gentes"¹³. Note-se que o sujeito está posposto e representado por um nome que normalmente não deve ocorrer com o traço /-singular/. No *corpus* documentamos uma situação semelhante, que, no entanto, apresenta o verbo em P6, de acordo com a regra geral:

(33) 4.13.26 **Veeron duas companhas d'homẽes**

É bem provável que o exame da situação analisada neste item c em um *corpus* mais extenso confirme a afirmação de Huber de que é "raro" o uso de sujeito simples plural posposto com o verbo em P3.

d. Quando o sujeito é composto de mais de um SN coordenado o verbo costuma estar em P6. Huber diz que "muitas vezes" o verbo pode estar no singular, tendo o sujeito composto, mas posposto, e apresenta o exemplo "morreo o lobo e a raposa"¹⁴.

No *corpus* há uma ocorrência deste tipo:

(34) 1.19.8 E aos seus braados **veo o bispo e todos aqueles...**

Há também duas ocorrências de dois SN's relacionados por **con** e **não e**, antecedendo ao verbo em que a concordância é variável:

(35) 1.2.11 Ca **ele con todos os outros** que con el **moravan** na vila **eran** seus servos

(36) 1.24.5 **Aquesta manceba con sa sogra** foi **con** vidada.

Pode-se admitir que a seleção de P6 em (35) e de P3 em (36) decorre de o sintagma introduzido por **con** ser **con**

siderado parte do SN sujeito ou como um SN circunstancial. Pode-se admitir também que em (35) o verbo está em P6 por interferência do sintagma iniciado por **con** que apresenta o seu núcleo nominal no plural.

e. Quando o sujeito é composto de SN's parassínicos, coordenados, em geral o verbo está em P3. Huber chama a atenção para esse fato¹⁵. Nos dados o verbo ocorre em P3 tanto quando está contíguo ao sujeito (37), (38) e (39), como quando está na relativa seguinte (40) e (41) e quando está distanciado do seu sujeito (42) e (43) por ocorrerem e nunciados encaixados.

(37) 1.1.6 ...**door e desprazer** algũu **podia** na cer.

(38) 4.34.18 **O sabor** do luxurioso e o **prazer** **he** vermen e fedor.

(39) 4.34.20 **O deleito e o prazer** da carne **cega** e **escurenta** o entendimento do homem

(40) 1.8.15 ...tan grande foi o **temor e o tremor** e a **lassidoen** que veo **sobr'el** que...

(41) 1.8.27 Tanto foi o **temor e o tremor** que **caeu** en don Juiãão que...

(42) 1.2.40 Este **embargo e este nojo** que nõs ora sofremos nunca nos **aveo**.

(43) 3.1.4 ...o **nome e a fama** do honrado bispo Paulino, de que suso falamos, **he** **muito** apregoada.

No entanto, há duas ocorrências que permitem dizer que também neste caso a concordância é variável:

(44) 4.4.21 **A mancebia e o deleito** **son** cousas vãs.

- (45) 1.11.5 Assi o **bõõ** e o **santo** se **deleitan** quando...

f. Quando o sujeito composto de parassinônimos co ordenados está posposto, a concordância também é variável. Há duas ocorrências com o verbo no plural (46) e (47) e duas outras com o verbo no singular (48) e (49):

- (46) 1.1.22 Ei razon de me **creceren lagrimas e door e choro e amargura**.

- (47) 4.34.8 Mais rogo-te que me digas porque as moradas dalgũs **tangian o fedor e a nevoa** que recodia do rio.

- (48) 4.34.15 E pelas moradas dalgũs a que sobia e que **tangia a nevoa e o fedor** que do rio recudia.

- (49) 4.34.19 E pelas moradas daqueles outros a que non **podia** atanger **a nevoa e o fedor** que do rio recudian, entende mos os corações daqueles que se par tiron ja compridamente dos prazeres e dos deleitos da carne.

Note-se ainda que em (47) e (48) o sujeito da relativa é o par de parassinônimos e o verbo está no singular, enquanto em (49) está no plural. Também nessa situação é variável a concordância com o sujeito composto de parassinôni mos.

Em s̃ntese: considerando os dados analisados em 3.2 se pode depreender que a maior distância do verbo em relação ao sujeito é também um fator que pode favorecer a não-aplicação da regra geral quando o sujeito é simples (cf. **a** e **b**); no caso do sujeito composto, o fato de serem parassi nônimos é um fator que favorece a transgressão dessa regra

(cf. **e** e **f**) já que há uma preferência por P3; o sujeito com posto posposto parece propiciar a não-obediência à regra geral (cf. **d**) enquanto que com o sujeito simples posposto costuma aplicar-se essa regra (cf. **c**).

4 CONCLUSÃO

Com os dados aqui apresentados creio que se tem uma informação mais sistematicamente observada sobre a variação na concordância verbo-nominal em um documento em por tuguês arcaico.

Diante de um texto a editar, seu leitor crítico poderá valer-se de tais informações — para serem generali zadas deveriam ser testadas em *corpus* mais representativo, por mais abrangente, da fase arcaica da língua portuguesa — a fim de avaliar com mais segurança quando deverá ou não interferir em grafias duvidosas que o cōdice apresente no que respeita à representação de P3 e P6 de formas verbais. É este um caso em que a análise descritiva detalhada da sintaxe do português arcaico pode contribuir para o estabeleci mento crítico mais preciso de textos medievais portugueses.

A delimitação da latitude de variação na concordância verbo-nominal em sincronias passadas, pode, certamen te, tornar-se fundamento empírico de interesse para a discussão desse fenômeno de variação lingüística na sincronia contemporânea da língua portuguesa.

ABSTRACT

This paper deals with the problem of verb nominal agreement in trecentist portuguese. The variation phenomenon latitudes are determined in a *corpus*—the oldest portuguese version of Saint Gregory's *Diálogos*. The descriptive data

are part of the book in print *Estruturas trecentistas. Elementos para uma gramática do português arcaico*. The observed data permit some insights that may reflect on the critical editions of medieval portuguese texts and they give some empirical foundation to the history of verb-nominal agreement in Portuguese.

NOTAS

- * Este texto, em sua primeira forma, foi enviado como comunicação ao CONGRESSO DE CRÍTICA TEXTUAL, organizado pela Fundação Calouste Gulbenkian, Centro Cultural de Paris, em outubro de 1981.
- 1 MATTOS E SILVA, R.V. O estudo lingüístico de um texto português do séc. XIV. *Boletim de Filologia*, Lisboa, 22 (3-4): 263-80, 1973.
 - 2 Antecedem as três partes principais do trabalho a Introdução e um capítulo preliminar sobre a representação gráfica no manuscrito que é a base do corpus.
 - 3 Cf. MATTOS E SILVA, R.V. O fichário mecanográfico de um texto antigo. *Universitas*, Salvador, UFBA (8-9): 73-82, 1971.
 - 4 Id. *A mais antiga versão portuguesa dos Quatro Livros dos Diálogos de São Gregório*. Universidade de São Paulo, 1971. Tese Doutorado. Mimeo. Aceita em 1983, para publicação pela Imprensa Nacional - Casa da Moeda, de Lisboa.
 - 5 Cf. CERQUIGLINI, B. La parole étrange. *Langue Française*. Grammaires du texte médiéval. Paris, (40): 75-82, 1978, p.87.
 - 6 Id., *Ibid.*, loc. cit.
 - 7 HUBER, J. *Altportugiesisches Elementarbuch*. Heidelberg, Carlwinters Universitätsbuchhandlung, 1933.
 - 8 BATANY, J. Ancien français, méthodes nouvelles. *Langue française*. Histoire de la langue. Paris, (10): 31-56, 1971, p.43.
 - 9 HUBER, op. cit., § 446 a 448.
 - 10 *Ibid.*, § 447.
 - 11 Os algarismos que precedem os exemplos se referem a sua localização no corpus: o primeiro, ao Livro dos *Diálogos*; o segundo, ao "capítulo" no *Livro*; o terceiro, ao período do "capítulo".
 - 12 Para o item 3.1 examinamos toda a documentação dos quatro *Livros*; para o item 3.2 examinamos 30% do corpus; o *Livro I* que equivale a cerca de 20%, distribuídos os outros 10% pelos *Livros II, III e IV*.

- 13 HUBER, op. cit., § 448.
- 14 *Ibid.*, § 446.
- 15 *Ibid.*, loc. cit.

TO: Mr. J. Edgar Hoover
 FROM: Mr. [illegible]
 SUBJECT: [illegible]

[Faint, mostly illegible text block covering the middle section of the left page.]

DOCUMENTO

[Faint, mostly illegible text block covering the middle section of the right page.]

ESTUDOS ENTREVISTA
A PROFESSORA GINA GALEFFI

A Professora Maria Luigia Magnavita Galeffi, carinhosamente conhecida como D. Gina, a única professora fundadora ainda lecionando no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, aceitou dar a *Estudos* um depoimento do surgimento da Faculdade de Filosofia, da qual se desmembrou, pela reforma universitária de 1968, o Instituto de Letras.

1 Como fundadora, fale-nos do surgimento da Faculdade de Filosofia.

No longínquo 1941 o Prof. Isaías Alves de Almeida convidou-me para fazer parte do corpo docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que se propunha fundar, pois na Bahia ainda não tinha sido cogitado o estudo sistematizado e acadêmico da Filosofia, das Ciências e das Letras. O estudante, ao terminar o Curso Secundário, não tinha outra escolha, quando queria continuar seus estudos, a não ser seguir as carreiras de Direito, Engenharia, Medicina (compreendendo Farmácia e Odontologia), Agronomia, Economia, Ciências Contábeis e Belas Artes (ainda não reconhecida oficialmente).

Em São Paulo e no Rio já tinham sido fundadas, há poucos anos, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, proporcionando outras opções aos concluintes do 2º Grau.

Para a fundação da nova Faculdade se elaborou um minucioso programa. Ela iria abranger os cursos de: Filosofia, Pedagogia, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Anglo-

Germânicas e Neo-Latinas, História e Geografia, Matemática, Física, Química e História Natural. Cinquenta e três cate
dráticos foram escolhidos por Concurso de Títulos. Os cur
sos teriam a duração de três anos para se obter o título de Bacharel, com mais um ano de curso de disciplinas pedagógi
cas para a obtenção da licenciatura na área escolhida.

O sonho do Prof. Isaías Alves de Almeida tornou-se realidade em 1942, depois de toda a tramitação legal, quando por decreto, do Presidente Getúlio Vargas, a Facul
dade de Filosofia, Ciências e Letras da Bahia teve oficialmente a autorização para o seu funcionamento.

É necessário lembrar que na instituição da Facul
dade se constituiu uma Junta Mantenedora integrada por mem
bros do comércio e das classes sociais representativas empe
nhados junto à coletividade baiana para a obtenção de recur
sos destinados à fundação e manutenção da Faculdade.

As primeiras reuniões do Corpo Docente, antes ain
da do funcionamento da Instituição, foram realizadas no en
tão Instituto Normal, hoje I.C.E.I.A. (Instituto Central de Educação Isaías Alves), construído quando era Secretário de Educação o Prof. Isaías Alves e Interventor Federal o Dr. Landulpho Alves de Almeida.

Para a realização do primeiro Vestibular deu-se ampla divulgação, através da imprensa e do rádio. O número de candidatos superou a expectativa, sobretudo no Curso de Geografia e História.

Para a sua realização foram cedidas as salas de outra Faculdade, se não me falha a memória, a de Engenharia.

2 Como se constituiu o corpo docente inicial?

Dos 53 professores fundadores da Faculdade, a

maior parte era constituída por médicos, engenheiros, adyo
gados. Poucos tinham a especialização no Exterior, todos, salvo alguns que se retiraram, assumiram com entusiasmo a tarefa que lhes fora confiada, e apesar de seu auto-didatis
mo inicial, tornaram-se excelentes mestres.

Minha nomeação para catedrática de Língua e Lite
ratura Italiana prendeu-se ao fato de que passara treze anos na Itália onde tinha me formado em Música na "Accademia di Santa Cecilia" em Roma e cursara a Universidade na área de Pedagogia e Filosofia, faltando apenas, a defesa de tese (efetuada só depois da Segunda Guerra Mundial, em mar
ço de 1949). Este curso foi revalidado na então Universida
de do Brasil (RJ) em 1942.

Por não ter-se apresentado em 1943 a titular da cátedra de História da Filosofia a Dra. Abiah Reuter, fui chamada para substituí-la. As primeiras alunas do curso e desta matéria naquele ano foram Leda Ferraro, hoje Leda Je
suíno dos Santos, Maria Luísa Varjão e Marita Conde Rizério.

Tendo o Professor José do Prado Valladares viajado para os Estados Unidos coube-me substituí-lo na Cadeira de Ética.

Para ilustrar a dificuldade, na época, de se en
contrar professores especializados, cito algumas das disci
plinas que lecionei, a título de substituição, devido à mi
nha formação européia, filosófica e pedagógica: Literatura Latina, Didática Especial de Filosofia, Didática Especial de Latim, Educação Comparada, História da Educação e Admi
nistração Escolar.

3 Como eram as instalações físicas nesses primeiros anos?

Na recém-criada Faculdade as aulas começaram a

funcionar regularmente a 19 de abril de 1943, numa sede provisória, cedida pela Escola de Ciências Econômicas, situada na Praça da Piedade.

Tornava-se necessário batalhar por uma melhor instalação. O Prof. Isaías Alves, fundador e primeiro diretor da Faculdade pleiteou junto ao Interventor do Estado o prédio onde funcionara o Instituto Normal há pouco transferido para a sua atual sede.

Em 1944 a jovem Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras instalou-se na Av. Joana Angélica, 183, onde hoje funciona o Instituto de Letras. Não havia, porém, o prédio do fundo, de construção mais recente, obtido sobretudo com os recursos resultantes de convênio com a Petrobrás. O barracão (chamemo-lo assim) onde está instalado o Mestrado, foi também "arrumado" posteriormente, tendo servido no princípio como biblioteca. As pequenas salas do fundo do anexo, do lado esquerdo de quem entra, continham o gabinete e a biblioteca particular do Prof. Isaías Alves.

Ali muito se conversava e se discutia sobre os problemas da Educação e do Ensino como também sobre as dificuldades financeiras da nova Instituição.

As instalações da nova Faculdade não era das melhores. Os objetos e móveis, pertencentes à casa, eram insuficientes e o referido acervo viu-se desfalcado com o desaparecimento de algumas peças de valor, como o antigo lustre de cristal, fato que deu lugar, na época, a uma série de espirituosas anedotas.

Ajudada sobretudo pelo Prof. Aristides da Silva Gomes e com a cooperação dos alunos começou-se a promover festas cuja arrecadação era revertida na compra do material necessário, tal como mimeógrafo, restauração do mobiliário existente, pavimentação do pátio, restauração do telhado do

diretório acadêmico, um novo lustre etc.

Os primeiros anos da nova faculdade foram difíceis do ponto de vista financeiro. Muitas aulas foram dadas sem remuneração, pois, muitos professores, com seu despendimento, não queriam ver acabada uma obra tão meritória.

4 *Dê sua opinião sobre os alunos de então.*

O nível dos alunos era elevado, pois a maior parte desejava, realmente, se aperfeiçoar em matérias pelas quais tinham preferência e por falta de oportunidade não tinham podido aprofundar os seus estudos. Havia maturidade e consciência da finalidade do curso superior que viria abrir novos campos de trabalho.

5 *Como se desenvolveu a Faculdade?*

Em 1946 o Presidente Eurico Gaspar Dutra criou a Universidade da Bahia da qual, automaticamente, passou a fazer parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sem contudo usufruir das vantagens da Federalização, o que ocorreu somente em 1950, graças aos esforços do Prof. Edgar Rego dos Santos.

Nos primeiros anos de funcionamento da Faculdade de Filosofia, devido à Segunda Guerra Mundial, foi muito difícil encontrar material didático para o ensino das línguas estrangeiras. Através de jornais e apostilas foram ensinadas a língua e a literatura de Itália. Os resultados obtidos foram bons. Os alunos já lidavam com duas línguas estrangeiras no curso secundário: inglês e francês. Tinham, portanto, preparo para enfrentar uma nova língua, no estudo inicial. O ensino do Latim vinha também auxiliar este estudo.

Depois dos primeiros dez anos, com as sucessivas reformas do ensino, o nível de aproveitamento dos alunos da faculdade começou a decrescer. As primeiras turmas aprendiam com relativa facilidade a escrever e a falar italiano, concorrendo para isto as canções do cinema italiano. Ao interesse inicial pela língua com finalidades culturais foi se substituindo o interesse imediato com finalidade prática de trabalho. O inglês passou a ser procurado pela sua utilidade em detrimento do francês, italiano, espanhol e alemão.

Com a orientação pedagógica das especializações, começou-se a cogitar o desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em outras unidades: Filosofia e Ciências Humanas, Educação, Biologia, Matemática, Física e Química, que por sua vez se subdividiram em outros institutos. O Curso de Letras teve sua autonomia constituindo-se na unidade que permanece neste prédio desde a sua instituição.

Somente cinco das antigas cátedras eram regidas por mulheres, sendo que uma destas nunca ocupou o cargo.

6 *Que acha das reformas de ensino?*

Todas as reformas ocorridas não vieram, a meu ver, melhorar a qualidade do ensino, e sim piorá-lo. O que mais contribuiu para isto foi o Vestibular Unificado, com o sistema classificatório e não eliminatório. Devo acrescentar que a má qualidade do ensino de primeiro e segundo grau é o motivo principal da falta de preparo dos alunos universitários. Perdeu-se a faculdade do raciocínio, apesar de se enfatizar a importância das ciências exatas sobre as ciências humanas. Nas línguas estrangeiras a falta de elasticidade mental prejudica notavelmente seu ensino.

Como exemplo do despreparo de alunos que foram ad

mitidos em Letras simplesmente porque havia vagas e não por uma seleção criteriosa quero lembrar o caso daquela aluna que perguntou a uma professora: "gostaria que a senhora me tirasse uma dúvida: D. Gina é casada com Dante Alighieri ou com o Professor Romano?"

7 *Além de Titular de Língua e Literatura Italiana a senhora tem atuado em outros campos do trabalho universitário e da ação social. Relate-nos algo dessas suas experiências.*

Durante os quarenta anos de minha atuação como professora, várias vezes substituí o coordenador do recém-criado instituto. Fui diretor em exercício em muitas ocasiões, primeiro por ter sido nomeada Vice-Diretora por decreto presidencial, depois por ser substituta do Vice-Diretor. Na minha qualidade de decana do Conselho Universitário tive a oportunidade de ser Vice-Reitora.

Entre os fatos importantes do Instituto de Letras deve ser lembrada a criação do Mestrado em Letras, graças ao dinamismo e à competência da Profa. Zilma Parente de Barros.

Nesses anos de autonomia do Instituto de Letras foram seus diretores os Professores: Hélio Simões, Cláudio de Andrade Veiga, Luiz Angélico da Costa, Celina de Araújo Scheinowitz que sempre se bateram, mas em vão, pela construção de um novo prédio.

Atualmente quem estuda Letras não tem o mínimo preparo histórico, filosófico, humanístico, porquanto seu curso primário e secundário ficaram reduzidos a noções teóricas de um cientifismo abstrato e inútil para a vida.

Não há mais entusiasmo pela cultura. Raramente se

concebe, entre os atuais estudantes o espírito de sacrifício, a abnegação à causa do saber, às atividades extra-curriculares. Não era porém assim outrora. Em 1944, quando não havia ainda a "Escola de Teatro", alguns estudantes que formaram o "Teatro Acadêmico", orientado por mim, encenaram a peça *O Avarento* de Molière e a representaram no Teatro Guarani sob o alto patrocínio do Prefeito da Cidade, Dr. Elísio de Carvalho Lisboa.

Tudo foi feito pelos próprios estudantes com grande esforço, da roupa ao cenário. Não se mediram sacrifícios, pois os recursos eram poucos. O espetáculo foi um verdadeiro sucesso. Distinguiram-se os atores amadores Cícero Pessoa, Leda Ferraro, Italia Magnavita, Vitória Cerqueira, Odeite Vieira, Raimundo Schaun, principalmente o primeiro que deu vida a um convincente e maravilhoso Harpagon.

Muita abnegação e desprendimento tiveram também os primeiros funcionários da casa, Maria Pinho e Helena Cruz para os quais não havia horário limitado, pois neles era comum trabalhar muito mais do que o devido, sem nenhuma remuneração suplementar.

Parece-me que hoje em dia ignora-se, em geral, entre os estudantes da nossa unidade, o que seja a vocação para o ensino. Tem-se a impressão de que se estuda só para conseguir, bem ou mal, um diploma.

É de se esperar, porém, que as coisas mudem e que o ideal volte a brilhar como farol luminoso que guia para o almejado porto do saber, acervo de tantos milênios de raciocínios, de buscas, de conquistas. Que o passado possa ser o esteio das futuras gerações assim como reza o lema contido no emblema da Faculdade de Filosofia: *BRASILIDUM SOBOLEM TRADITIONE PARO* (PREPARO AS GERAÇÕES DO BRASIL PELA TRADIÇÃO).

ACEITAM-SE PEDIDOS ATRAVÉS
DO REEMBOLSO POSTAL



Impresso na
Gráfica Universitária
Salvador - Bahia

Composição gráfica: Fernando R. Figueiredo