

Revista

DIGITAL SIMONSEN



o Pensar
Escrevendo



Índice

Pedagogia

- 4 - A educação doméstica em Campos dos Goytacazes na segunda metade do século XIX: notas provisórias (*Alexandre Mérida*)

D

- 19 -
32 - Competência de interpretação x construção do conhecimento: uma análise sobre o papel do professor e o processo de interação com os alunos da educação de jovens e adultos (EJA) no Rio de Janeiro. (*Terezinha Machado*)

Antropologia

- 41 - “Lords anthropologists ” - Debate sobre a origem da teoria clássica britânica e suas influências teóricas metodológicas na obra de Evans – Pritchard (*Cleiton Maia*)

Trajatória

- 51 - Sintoma de Poesia (*Andreia Martins*)

História

- 55 - Fotografia e História: uma relação complexa (*Fernando Gralha*)
73 - “Não quero servir ao meu senhor”: negociação, conflito e historiografia da escravidão urbana no Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX. (*Rodrigo Amaral*)
85 - Visões da religiosidade católica no Brasil Colonial (*Sérgio Chahon*)

Letras

- 100 - Machado escreve com a pena do corvo: intertextualidade de Edgar Allan Poe no conto machadiano “o enfermeiro” (*Adriel de Carvalho Ramos*)

Memória

- 109 - Realengo: um bairro, uma estação e muitas bicicletas (*Allan Oliveira*)

Entrevista

- 111 - Leonardo Cioti : A Simonsen e o Profissional de T.I. (*Rodrigo Amaral e Fernando Gralha*)

Editorial

O lançamento do primeiro número da Revista Digital Simonsen é para todos nós, Direção, Coordenações,

Docentes e Discentes, motivo de muita satisfação. Trabalho realizado a muitas mãos a Revista nasce do interesse da Faculdade Simonsen pela excelência no ensino e por saber que ensino e pesquisa caminham hoje, lado a lado.

De cunho interdisciplinar e voltada para as diversas áreas do conhecimento que representam os cursos oferecidos pela faculdade, a revista terá publicação semestral e caracteriza-se por apresentar trabalhos tanto de professores com larga experiência na produção acadêmica como o de abrir oportunidades e primeiros caminhos aos graduandos e pós graduandos da Instituição Simonsen. Desta forma acreditamos que nosso trabalho se torna um diferencial no campo da divulgação do saber e produção acadêmica.

Neste número apresentamos já uma das nossas maiores joias: as pesquisas de Mestrado e Doutorado de seis professores da Faculdade Simonsen: Prof. Ms. Alexandre Mérida, Prof. Ms. (Doutorando) Fernando Gralha, Prof. Dr. Rodrigo Amaral, Profa. Ms. Sandra Dias, Prof. Dr. Sérgio Chahon e Profa. Ms. Terezinha

Machado, nos quais temas como Escravidão, educação, tecnologia, História, práticas de ensino, Irmandades Religiosas, Fotografia, linguística, entre outros desenham um cenário de extrema diversidade e articulação da escrita do nosso corpo docente.

Voltamo-nos também para a divulgação de pesquisas de intelectuais de outras instituições com a publicação do trabalho do Prof. Ms. Cleiton Maia, Doutorando pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) que nos leva a caminhar pelo fascinante mundo da antropologia, apresentando um trabalho sobre os primórdios da “fundação” da antropologia britânica.

Publicamos ainda uma entrevista com o Professor Leonardo Cioti que leciona nos Cursos de Administração, Ciências Contábeis, Licenciatura em Informática, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS) e Tecnologia em Processos Gerenciais (Gestão Empresarial) da Simonsen. Leonardo Cioti é também empresário na área de Tecnologia da Informação (T.I.) e nos concedeu uma entrevista onde fala sobre a graduação em áreas tecnológicas, mercado de trabalho e o desenvolvimento da Simonsen como um polo de formação de profissionais

gabaritados, num claro convite a todos aqueles que acreditam que uma boa formação é capaz de mudar a vida de qualquer um.

Além destes oito textos, três de nossos ex-alunos abrilhantam nossa primeira edição com seus artigos: Adriel de Carvalho Ramos faz excelente diálogo entre os estilos literários de Edgar Allan Poe e do nosso bruxo maior, Machado de Assis, já Allan de Oliveira nos leva a passear de bicicleta pela memória do bairro de Realengo em uma interessante análise sobre o bicicletário de Realengo e sua

Boa Leitura!

construção histórica nos discursos dos moradores, e, finalizando, na seção

“Trajetória” Andreia Martins, ex-aluna e hoje escritora e poetisa, apresenta sua relação com a poesia e a importância do curso de letras em sua vida e escrita.

Este é o caminho que esperamos trilhar, boa produção acadêmica articulada com os caminhos iniciados em nossa instituição.

*Rodrigo Amaral
Fernando Galha*

Pedagogia

A EDUCAÇÃO DOMÉSTICA EM CAMPOS DOS GOYTACAZES NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX: NOTAS PROVISÓRIAS

Por Alexandre Mérida¹

Ideias Chave: Processos Educacionais, Educação doméstica e agentes de educação

A educação no Brasil sempre foi um tema polêmico e de difícil consenso. Apesar de existir

discurso de valorização da educação escolar como um meio de ascensão social e de superação das desigualdades sociais, o que se verifica no dia a dia das escolas é uma educação distante da realidade dos alunos. Uma educação dual, oferecida de forma diferente para os diferentes membros da sociedade.

Este artigo abordará alguns processos educacionais que ocorriam na segunda metade do século XIX em Campos dos Goytacazes, focando a educação doméstica² como uma das principais estratégias de diferenciação social das camadas abastadas.

O contexto histórico selecionado para essa pesquisa compreende a segunda metade do século XIX, na região³ de Campos dos Goytacazes no norte fluminense. Trata-se de uma das principais regiões da província

¹ Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP) com a dissertação: *Quando a casa é a escola: A Educação doméstica em Campos dos Goytacazes na segunda metade do século XIX*. (2013) e Professor das Faculdades Integradas Simonsen e da Universidade Cândido Mendes.

²Entende-se por educação doméstica aquela que ocorre na casa do aprendiz por meio de preceptores, professores particulares, clérigos ou mesmo algum membro letrado da família.

³Uso a terminologia "região" no sentido dado por José D'Assunção Barros, em seu livro "A expansão da história", publicado em 2013, pela editora Vozes. Dessa forma, "a região, para a operação historiográfica, não é ponto de partida; frequentemente é o ponto de chegada" (op. cit., p. 175). Não se refere necessariamente ao espaço geográfico, mas, sim, a recortes administrativos, culturais e até mesmo didáticos, para auxiliar o trabalho de reconstrução de uma determinada coletividade por parte do historiador. Tal explicação torna-se necessária, pois ao longo da pesquisa me referirei a Campos dos Goytacazes como uma região formada por diferentes freguesias, cada qual com sua especificidade. Não há espaço para a verificação da educação doméstica em cada freguesia que compunha a região de Campos dos Goytacazes no século XIX, por esse motivo, e ciente das limitações, optei por uma análise mais abrangente. As principais freguesias que faziam parte da região de Campos dos Goytacazes no espaço delimitado por esta pesquisa, são São Salvador, São Sebastião, São José, Santa Rita da Lagoa de Cima, São Gonçalo, Santo Antonio de Guarulhos, Santo Antônio de Pádua, entre outras.

do Rio de Janeiro no século XIX, principalmente devido ao crescimento e fortalecimento de sua indústria canavieira, o que possibilitou a complexão das relações sociais, econômicas e culturais. Associado a esses fenômenos pode-se perceber o desenvolvimento da rede educacional na região, Campos dos Goytacazes possuía dezenas de escolas particulares e algumas públicas, além de um forte sistema de educação doméstica, tornando-se lócus privilegiado para o estudo proposto.

Segundo Vasconcelos, o Período Imperial caracteriza-se por ser o "de maior desenvolvimento das práticas educativas, que atendia as expectativas de uma sociedade que buscava na instrução a definição de sua própria identidade, afirmação de sua civilidade e de seus espaços de dominação."⁴

Mattos assegura essa perspectiva, ao afirmar que a política de instrução pública mantinha grande proximidade com a centralização do Estado Imperial: "Assim a instrução cumpria – ou deveria cumprir – um papel fundamental, que permitia – ou deveria permitir – que o Império se colocasse ao lado das ‘Nações Civilizadas’"⁵ Tratava-se de um processo de construção da "identidade" da

nação, alinhavando o grande mosaico que era a sociedade brasileira de então, dando um sentido para cada estrato da população, ao mesmo tempo em que concentrava o poder nas mãos de uma pequena parcela dessa mesma sociedade.

Até 1759, a educação ficou tutelada pela Igreja, no caso do Brasil, pela Companhia de Jesus, que durante 210 anos comandou grande parte dos processos ligados à educação brasileira⁶. A educação era destinada apenas a quem podia pagar por ela, não sendo uma realidade para a grande maioria da população que vivia na colônia. "Entre as camadas humildes, por outro lado, difundiu-se o aprender-fazendo: extramuros da escola, na luta pela sobrevivência, adquiriam-se os rudimentos necessários para garantir a subsistência [...]".⁷ As atividades desenvolvidas nas unidades produtivas pouco demandavam da instrução formal, exigindo um saber prático aprendido no dia a dia através da observação e imitação. De acordo com Romanelli,

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o

⁴VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *A casa e seus mestres – a educação no Brasil de Oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005. p. 17.

⁵MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema: a formação do estado imperial*. São Paulo: Editora Hucitec, 1987. p. 259

⁶Havia outras ordens religiosas que se encarregavam da educação, porém nenhuma com a abrangência da Companhia de Jesus.

⁷VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: MELLO E SOUZA, Laura de (org). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 331-385. p.333.

*trabalho, uniforme e neutro [...]. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. Podia, portanto, servir tão somente à ilustração de alguns espíritos ociosos que, sem serem diretamente destinados à administração da unidade de produção, embora sustentados por ela, podiam dar-se ao luxo de se cultivarem.*⁸

Dessa forma, a educação formal era privilégio de poucos, pois somente alguns dispunham de tempo e recursos financeiros para acessá-la, com exceção dos filhos primogênitos, que, via de regra, eram destinados à administração de suas heranças e dos negócios na colônia. Outro motivo igualmente importante, para a pouca instrução da população colonial, diz respeito à extensão territorial da colônia e à baixa demografia de várias regiões, onde as pessoas encontravam-se espalhadas pelo mundo rural. As cidades ainda não haviam se tornado centros importantes dentro da realidade colonial e grande parte do poder

emanava do interior, das grandes unidades produtivas e de seus dirigentes.

Somente a partir da segunda metade do século XVIII e durante todo o século XIX, com as mudanças sócio-políticas e econômicas, essa situação foi revertida, com a crescente valorização da educação entre as classes intermediárias⁹, como forma de alcançarem status social e acesso aos cargos de direção.¹⁰ Somam-se a isso as ações implantadas na metrópole e, conseqüentemente, em suas colônias, de uma política centralizadora por parte da Coroa Portuguesa.

Após a expulsão da Companhia de Jesus pelo Marquês de Pombal, em 1759, foi introduzido o sistema de Aulas Régias, com professores pagos pelo erário do governo, mediante a cobrança de um imposto específico, o “subsídio literário”. Xavier relata que tais recursos eram insuficientes para atender à demanda por instrução, fazendo com que a Coroa chegasse a “delegar aos pais a responsabilidade pelo pagamento dos mestres, o que mostra como a educação, tornada pública pela lei, esteve, em grande parte, circunscrita ao âmbito da família”¹¹.

⁸ROMANELI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982. p.34.

⁹A autora refere-se à construção de uma classe intermediária entre os detentores do poder colonial, os grandes fazendeiros proprietário de terras e os desprovidos de recursos, como os trabalhadores pobres da cidade e do campo. Essa classe intermediária teria sua gênese no enriquecimento de estratos inferiores, iniciando-se com o período das minerações e o posterior crescimento das cidades. Foi justamente nessa classe

intermediária que a educação formal apareceu no século XIX, como possibilidade de ascensão e distinção.

¹⁰Idem, p.37.

¹¹XAVIER, Libânia Nacif. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. In: Dossiê: O público e o privado na educação brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*. 1 número. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2003. p. 233-251. p. 236.

Sobre essa temática, Gondra e Schueler acrescentam:

*No Império Português, inclusive na sua colônia americana, os professores régios aportaram nas primeiras vilas, ainda em fins do século XVIII, encontrando aqui também a diversidade e a heterogeneidade das práticas educativas. No que se refere à instrução e ao ensino de letras, a inserção dos indivíduos na cultura escrita, em sociedades de tradição predominantemente oral, se fazia no contato direto com os grupos originais de convivência e a partir de iniciativas muito distintas, tais como a educação doméstica ou a contratação de mestres e preceptores, leigos e religiosos, pelas famílias, as ordens religiosas, as irmandades, os seminários, os recolhimentos e asilos, as associações filantrópicas, as corporações de ofício e as oficinas, entre outras.*¹²

Vê-se então, a insuficiência do sistema em atender a população que residia no Brasil, ficando a responsabilidade de educação restrita ao âmbito privado, principalmente no final do século XVIII e início do século XIX. Não havia professores régios em número suficiente para atender à demanda por educação, ao mesmo tempo em que havia um "desinteresse" da população como um todo pelos processos formais de educação. "Numa realidade que ensejava apenas a luta pela estrita sobrevivência, ignorante do mundo, bruta, não havia como

valorizar o saber escolar, a ciência".¹³ Tornase importante, contudo, ressaltar que o desinteresse ou o interesse pela instrução formal variou conforme a posição que os indivíduos ocuparam dentro da estrutura social e dos vários momentos históricos vivenciados por eles. Se, "no conjunto da sociedade predominou o desprestígio da educação escolar, entretanto esteve longe de inexistir qualquer apreço à escola".¹⁴

Com a chegada da Família Real, em 1808, os processos ligados à educação tomam novo fôlego, com a criação da *Academia Real de Marinha* e dos *Cursos Médico-Cirúrgicos do Rio de Janeiro*, neste mesmo ano, da *Academia Real Militar*, em 1810, da *Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios*, em 1810, entre outras realizações. Mesmo assim, era um claro movimento que visava a satisfazer as necessidades da Corte transplantada para os trópicos e não as necessidades da população aqui residente.¹⁵ Villalta chama a atenção para o impacto de tais ações:

Tais iniciativas educacionais e científicas, no entanto, sendo marcadas por seu caráter pragmático, escasso e circunstancial, não levaram a um progresso científico expressivo e não alteraram, na prática, nem a tendência de desprestigiar a educação escolar, nem muito menos a dependência, em termos de ensino

¹²GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008. pp.20-21.

¹³VILLALTA, op. cit. p.353.

¹⁴Idem, p.354.

¹⁵GONDRA & SCHUELER, op.cit. pp.24-25.

superior, da Universidade de Coimbra.¹⁶

Tem-se, dessa forma, uma educação segmentada, direcionada para um único estrato da população e não para todos que dela fazem parte. As iniciativas de D. João VI lograram efeito dentro de um único estamento e tinham como propósito a manutenção da burocracia governamental, fornecendo mão de obra apta para desempenhar as várias funções requeridas. Não havia preocupação com a educação de primeiras letras, tampouco com a educação secundária, que era vista de forma propedêutica ao ensino superior, não tendo especificidade em si mesma, característica essa que permaneceu durante todo o século XIX, mesmo após o Brasil ter-se tornado independente de Portugal. O próprio "Colégio Pedro II"¹⁷, criado para servir de exemplo aos demais de mesmo nível e o único mantido pelo governo central, sucumbiu às pressões, tornando-se um "curso

preparatório"¹⁸, como demonstrou Otaíza de Oliveira Romaneli.¹⁹

Após essa breve exposição sobre a educação desenvolvida no Brasil no período que antecede a sua emancipação, faz-se necessário analisar a educação existente no século XIX, lócus desta pesquisa. O Oitocentos é considerado lugar privilegiado para observar o nascimento e desenvolvimento da escola pública, assim como outras formas de educação que estavam sendo desenvolvidas nesse período, especificamente a educação doméstica, foco de interesse deste estudo.

A instrução pública ganhou importância no Oitocentos, não apenas como uma forma de dominação das classes abastadas sobre as classes populares, mas também como um discurso capaz de elevar o Brasil à mesma condição dos países europeus tomados como modelo de desenvolvimento e civilidade²⁰. Além disso, havia um forte

¹⁶ VILLALTA, op.cit.p.359.

¹⁷ O Colégio Pedro II foi criado em 1837, no mesmo prédio que abrigava o Seminário de São Joaquim, na atual Avenida Marechal Floriano. Seu principal objetivo era ordenar as cadeiras avulsas dos estudos menores do município Neutro, reunindo-as em mesmo lugar e ordenando-as. Seu curso durava oito anos e estava dividido em várias aulas com diferentes disciplinas, tais como: gramática nacional, grego, geografia, latim, matemática, desenho, entre outras. Para maiores informações verificar: PENNA, Fernando de Araújo. O "currículo colegial" do Colégio Pedro II. In: CHAVES, Miriam Waidenfeld; LOPES, Sonia de Castro.

Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro, um século de história (1850-1950). Rio de Janeiro: Faperj, 2009, p. 37-56.

¹⁸ De acordo com Romaneli, os colégios secundários, inclusive o Pedro II, no decorrer do século XIX,

passaram a desenvolver uma função propedêutica, ou seja, deixaram de ter um sentido em si mesmos, fornecendo somente os conhecimentos necessários para os alunos conseguirem entrar no ensino superior. O caráter "preparatório" assumido pelo colégio Pedro II também foi evidenciado por Penna (2009), que ao analisar o currículo dessa instituição, verificou seu caráter humanístico, que visava ao ingresso de seus alunos nos cursos superiores. Para um aprofundamento dessa problemática, indica-se o texto: PENNA, Fernando de Araújo. O "currículo colegial" do colégio Pedro II. In CHAVES, Miriam Waidenfeld; LOPES, Sonia de Castro. *Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950)*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 37-55.

¹⁹ ROMANELI, op.cit.p.40.

²⁰ Para maiores informações sobre a política centralizadora desenvolvida no segundo reinado e suas

interesse político de centralização do poder em torno de um núcleo comum capaz de lhe dar ordenamento e forma.

*[...] observa-se que, na segunda década dos Oitocentos, se intensificam as discussões, os projetos e as medidas legais direcionadas à ampliação da instrução pública, juntamente com os processos de construção do Estado independente e do amadurecimento da ideia de formação de um novo Império – o Império do Brasil.*²¹

O interesse do Estado Imperial pela educação pode ser verificado pelo número de leis e regulamentos que se destinavam a ordenar a educação pública, principalmente no município da Corte. No entanto, esse interesse, principalmente na segunda metade do século XIX, não deve ser visto apenas como um movimento unilateral, em que o Estado toma e conduz a população, ao contrário, em diferentes momentos houve participação de estratos da população em prol de uma educação que atendesse às suas necessidades. José Carlos Peixoto de Campos descreve uma série de abaixo-assinados e requerimentos elaborados por moradores de freguesias da Corte pouco

assistidos pelo Estado Imperial.²² Nesses documentos, há referência à lei de 1827²³, que determinava a criação de escolas de primeiras letras nas localidades com número suficiente de pessoas para serem assistidas. Cabe notar que grande parte desses abaixo-assinados e requerimentos foi feita por freguesias rurais, afastadas dos grandes centros.²⁴

Em Campos dos Goytacazes parece ter ocorrido algo semelhante. Em *Relatório da Câmara Municipal*, publicado no dia 31 de janeiro de 1850, na primeira página, seção de Instrução Pública, encontra-se a seguinte observação:

A criação da 2ª aula publica de instrucção primaria da freguezia de S. Salvador, e a abertura de mais algumas particulares na mesma freguezia, tem satisfeito as exigencias da população da cidade, porem algumas freguezias de fora como a de Santa Ritta, S. Gonçalo, S. Sebastiao, S. Fidelis, e Aldêa da Pedra, que se achao providas de escolas publicas, se resentem da falta de instrucção, em razao de que uma só aula, em freguezias tao extensas é improficua para todos os habitantes; pelo que reclamao os povos de taes escolas, sendo os professores colocados em 2 ou 3 pontos das freguezias; e a camara

interloquções com os processos educacionais, verificar: MATTOS, Ilma Rohloff. *O tempo saquarema*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004, p. 264-300.

²¹MATTOS. op.cit. p.263.

²²CAMPOS, José Carlos Peixoto de. *Políticas de Educação Pública na Cidade do Rio de Janeiro (1870-1930): relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

²³A Lei de 15 de outubro de 1827 diz respeito às escolas de primeiras letras, que deveriam ser construídas em

cidades, vilas e lugares populosos, tanto para meninos como para meninas. Nela encontramos determinações sobre o salário que deveria ser pago aos professores, o tipo de método preconizado pelas escolas, entre outras providências. Essa Lei amplia e esclarece o artigo 179, parágrafos 32 e 33, da Constituição de 1824. Para maiores informações sobre o assunto, sugere-se a leitura de FÁVERO, Osmar. *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

²⁴Idem, pp. 146-147.

*reconhecendo essa conveniencia lembra a V. Ex.^a, que a quantia destinada para o pagamento dos professores de cada freguezia pode ser dividida em 2 ou 3 gratificações, applicadas a aquelles professores que estabelecerem suas escolas particulares nos pontos que a camara lhes indicar, como mais convenientes á instrucção publica, sendo obrigados os ditos professores a ensinar gratuitamente certo numero limitado de meninos pobres.*²⁵

Esse fragmento alerta para algo que foi uma constante no período estudado, as escolas públicas foram estabelecidas em regiões próximas aos centros de poder, ficando as outras localidades desabastecidas ou precariamente assistidas pelos programas de instrução primária e secundária. São Salvador, principal freguesia de Campos dos Goytacazes e sede do governo municipal, sofreu de forma proeminente maior interferência direta da administração pública, com o oferecimento de instrução em quantidade superior às das demais freguesias. Também foi nessa região que se edificou o "Lycêo de Campos", um dos três existentes no Rio de Janeiro, que se destinava à instrução secundária. Outro ponto interessante diz respeito a uma não distinção, ou ao menos, uma falta de clareza entre o público e o privado. Como forma de sanar o

abastecimento de instrução primária nas outras freguesias, sugeriu-se o incentivo de subvencionar²⁶ escolas particulares ou consignar²⁷ professores particulares para essa função.

Gondra e Schueler descrevem três etapas pelas quais o processo de escolarização pode ser percebido durante o século XIX, são elas: a elaboração de legislações e políticas educacionais; a "construção de um aparato técnico e burocrático de inspeção e controle dos serviços de instrução", tanto para verificar as práticas existentes dentro das escolas, quanto para controlar o acesso e a permanência de professores; além da confecção de dados estatísticos que serviam "para conhecer e produzir representações sobre o próprio Estado e a sua população, elementos fundamentais para a governabilidade moderna".²⁸

A promulgação de leis ligadas ao ordenamento da educação pública foi o mais notável até então; foram várias as leis, os regulamentos, os debates sobre a educação pública, em especial, na província do Rio de Janeiro. Dois anos após a independência, deu-se a confecção de nossa primeira Carta Magna, outorgada por D. Pedro I, após a

²⁵ Jornal MONITOR CAMPISTA, 31/01/1850, ano 14, p. 1.

²⁶ A subvenção era um auxílio dado pelo governo às escolas particulares, que em contrapartida deveriam oferecer um certo número de vagas para estudantes pobres.

²⁷ A consignação refere-se ao auxílio prestado pelo governo aos professores particulares, que se encarregariam de ensinar gratuitamente a alguns alunos pobres.

²⁸ GONDRA e SCHULER, op.cit.pp.32-33.

dissolução da Assembleia Constituinte. Em seu artigo 179, parágrafos 32 e 33, encontra-se:

XXXII – A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII – Collegios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e artes.²⁹

Percebe-se a demarcação de dois níveis de ensino, um destinado a todos os cidadãos e outro destinado às elites econômicas e políticas do Império. Uma educação bipartida que atenderia de forma diferenciada os estratos da sociedade³⁰. A referência à gratuidade da educação e seu oferecimento a todos os cidadãos, contudo, não garantiu sua efetivação na prática. Faltavam professores, livros, locais para as aulas e uma definição mais específica sobre a estruturação da educação. Em 15 de outubro de 1827, foi criada a primeira lei geral sobre a instrução primária no Brasil, definindo, entre outras coisas, os salários a serem pagos ao professorado, o método que deveria ser utilizado nas escolas e outras providências. Em 06 de agosto de 1834, foi aprovada a Lei nº 16, que legislava sobre a competência da instrução pública. As

²⁹Constituição política do Império do Brazil (25 de março de 1824). Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 16/10/2014.

³⁰GONDRA e SCHUELER lembram que a constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, apesar de não haver menção à palavra escravo ou escravidão, restringia o acesso dos escravos ao sistema formal de ensino, visto que este era acessado somente pelos cidadãos. "Nesse sentido, em primeiro lugar, os escravos, como não-

províncias ficariam incumbidas da instrução primária, promovendo-a e legislando sobre ela, através das assembleias provinciais. A educação superior ficaria a cargo do governo central, assim como o ensino primário e secundário no município da Corte.

Outras leis foram promulgadas ao longo do período com o intuito de regular a instrução pública durante o Oitocentos, como o regulamento de instrução primária e secundária do município da Corte, de 17 de fevereiro de 1854. Tais ações visavam a "certas noções, certas práticas e sentimentos que deveriam ser gerais assim para as primeiras classes como para as classes superiores da sociedade. É essa instrução comum, essa identidade de hábitos intelectuais e morais [...] que constituem a unidade e a nacionalidade."³¹

Diante do cenário exposto, em que se evidenciou, de forma breve, a trajetória de criação e consolidação de uma primeira tentativa de "sistema educacional público", o tema da presente pesquisa volta-se para um outro sistema cuja coexistência esteve demarcada durante todo o século XIX, a educação doméstica.

cidadãos, eram excluídos das práticas de instrução oficial" (2008, p. 208). Entretanto, é importante notar que os escravos e, de uma forma mais ampla, os negros criaram e recriaram estratégias para alcançar algum tipo de instrução, apesar de, em grande parte, sua educação ser alicerçada na aprendizagem direta de algum tipo de ofício (op. cit., p. 226-227).

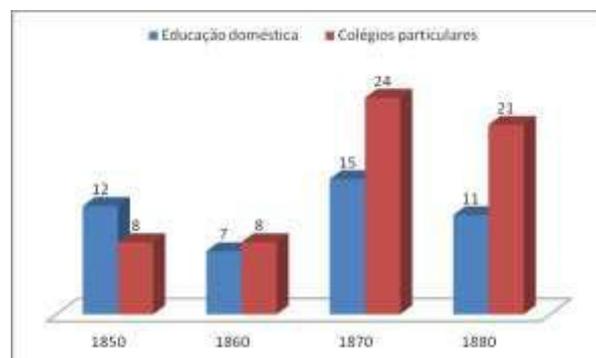
³¹MATTOS, 1990, p. 271 apud GONDRA e SCHULER. op. cit. p.36.

Embora se trate de uma modalidade constatada em diferentes fontes contemporâneas ao momento estudado, fato é também, que seus registros, muitas vezes estiveram alijados dos documentos oficiais, uma vez que era um processo educacional que ocorria na casa, sob sua escolha, vigilância e controle, o que dificulta, sobremaneira, a investigação de suas práticas.

Ainda assim, “vasculhando” em diferentes acervos, foi possível a reconstrução de alguns aspectos que podem sugerir a educação doméstica em Campos dos Goytacazes, atrelada a suas elites e ao pensamento de fortalecimento do Império do Brasil, majoritário durante algumas das décadas estudadas.

Ao analisar a educação doméstica ao longo da segunda metade do século XIX, percebe-se que houve continuidade em sua oferta e procura, mesmo com o crescimento dos colégios particulares, principalmente nas décadas de 1870 e 1880, ela permaneceu verificável nos anúncios. Através da análise do Gráfico 1³², observa-se sua oferta em relação à da educação em colégios particulares.

Gráfico 1 – Oferta de educação doméstica e de colégios particulares na segunda metade do século XIX.³³



Nas duas primeiras décadas, 1850 e 1860, a educação doméstica equipara-se, em números totais, à educação oferecida em colégios particulares e, mesmo nas décadas de 1870 e 1880, quando a educação oferecida em colégios sofre grande impulso, ela permanece constante.

Em relação aos agentes da educação doméstica, verificou-se uma incidência maior de homens em relação ao número de mulheres que se prontificavam a exercer essa atividade, principalmente nas décadas iniciais da segunda metade do século XIX. Através da análise do Gráfico 2, percebe-se que o número de mulheres na década de 1850 é extremamente baixo, se comparado com o número de homens no mesmo período. Essa situação muda nas décadas de 1870 e 1880, com o aumento dos anúncios ligados à oferta de educação doméstica por parte das mulheres. Apesar de a amostra ser menor em

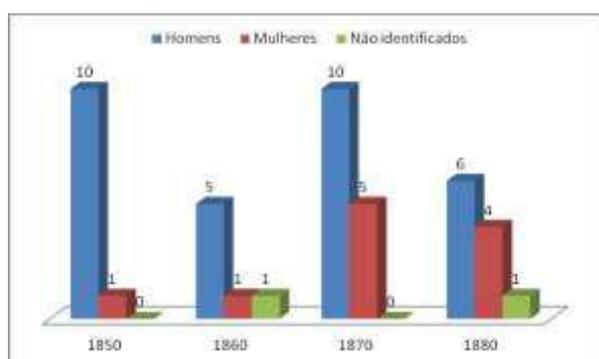
³²Todos os gráficos expostos neste artigo foram elaborados com base na minha dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, sob

orientação de Maria Celi Chaves Vasconcelos, defendida em outubro de 2013.

³³Gráfico elaborado com o material colhido ao longo das análises de nossa dissertação de mestrado.

1880, em relação aos períodos anteriores, é justamente nesse momento que foi encontrado certo equilíbrio entre a oferta de homens e mulheres para a função de mestres da casa.

Gráfico 2 – Gênero dos agentes da educação doméstica na segunda metade do século XIX.³⁴



Ao longo do período, somente em dois anúncios não foi possível identificar o gênero do anunciante, pois havia somente menção vaga a esse respeito, prevalecendo palavras como "uma pessoa", sem outros indícios que auxiliassem na identificação do gênero do anunciante. Em outros, os indícios encontrados nos anúncios facilitaram a demarcação do gênero do anunciante, como no anúncio publicado em 14 de fevereiro de 1861, no qual "uma pessoa" oferecia-se para ensinar "primeiras letras", ou ainda, "tomar conta de qualquer fazenda, onde não esteja seu dono". O fato de o anunciante se oferecer para tomar conta de uma fazenda indica que se tratava de um homem, visto não ser essa uma atribuição da mulher na época.

Já em relação ao lugar social pretendido, conforme o Gráfico 3, verificou-se que variou ao longo do período sob análise, porém a categoria de mestre-escola foi a menos anunciada no jornal *Monitor Campista*, sendo sua maior incidência na década de 1850, com três referências exclusivas a essa categoria. Nas décadas posteriores, ela só aparece associada a outras categorias de educação, como a de professor particular. Tal fato pode significar que os mestres-escola já não respondiam ao anseio da população, ou ainda, esta categoria estaria limitada a apenas um segmento da população: caso fosse homem, ensinaria meninos; caso fosse mulher, ensinaria meninas. O mesmo não ocorreria com o professor particular que oferecia seus serviços por casas, pois estaria sob a vigilância da família do aluno.

A categoria de professor particular foi a que apresentou aumento contínuo, seja na oferta ou na demanda. Também foi a categoria que apresentou maior diversidade entre os agentes, sendo a presença feminina maior que nas outras categorias analisadas, como se verificou no capítulo três desta dissertação.

A preceptoria sofreu poucas variações, sendo sua oferta/demanda constante durante as quatro décadas

³⁴ Gráfico elaborado com o material colhido ao longo das análises de nossa dissertação de mestrado.

analisadas. Em relação ao gênero dos preceptores, pode-se afirmar que a presença de homens foi muito maior que a presença de mulheres, mesmo nas duas décadas finais, onde o interesse pela educação feminina cresceu em Campos dos Goytacazes, com a proliferação de colégios particulares e escolas públicas para meninas. Dos 14 anúncios que faziam referência exclusiva ou preferencial para o trabalho fora da cidade, em fazendas da região, 11 se referem a homens, dois apresentavam designação vaga, como "uma pessoa", e somente três dos anúncios relacionavam-se ao trabalho de mulheres. Vasconcelos (2005) encontrou situação diferente em sua análise sobre a educação doméstica no município da Corte, como sinaliza:

Quanto ao gênero, a década de 70 marca, de acordo com a amostra analisada, o início da supremacia das mulheres nas funções relativas à educação doméstica e, conseqüentemente, o declínio do número de anúncios colocados por homens nessas funções, principalmente no que se refere a professores particulares, pois, na preceptoria, a hegemonia feminina já era observada desde a década anterior (p. 59).

Dessa forma, percebe-se que a educação doméstica em Campos dos Goytacazes esteve associada em maior número ao trabalho de professores e preceptores, sendo as professoras e preceptoras em menor número, exceção à última década, quando há uma aproximação entre os gêneros dos anunciantes. O fato de

ser uma região agrária, com a maior parte da população vivendo nos campos, pode ter colaborado para a supremacia masculina. Além disso, o papel da mulher era associado ao lar, ao casamento, em sentido "lato", estava circunscrito ao domínio privado e não ao público. O trabalho como professora/preceptora parece ter sido uma concessão ou uma contingência de certas adversidades, como a morte de marido, como se verificou ao longo da análise.

Em relação à posição social pretendida pelos mestres da casa, observou-se bastante variação entre as quatro décadas estudadas, sendo a função de preceptor constante. No entanto, pode-se verificar, pelo Gráfico 3, que a posição de professor foi a mais anunciada, em especial na década de 1880, seguida dos anúncios que faziam referência à preceptoria.

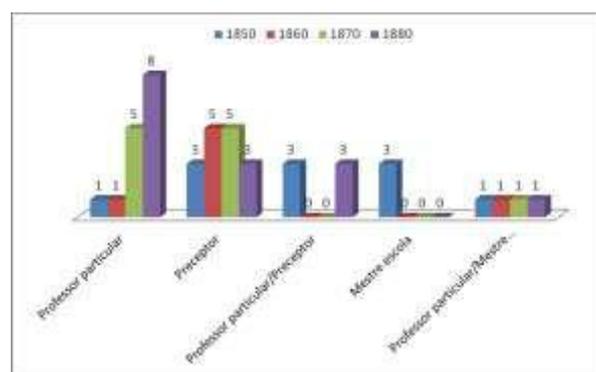


Gráfico 3 – Lugar social pretendido pelos agentes da educação doméstica na segunda metade do século XIX.

Já a figura do mestre-escola vai perdendo espaço no *Monitor Campista*,

sendo sua presença nos anúncios quase nula e, quando aparece, está associada à figura do professor, ou seja, o anunciante se oferece para lecionar em sua própria casa ou em casas particulares. A abertura de colégios particulares parece estar associada a esse fenômeno, uma vez que os mestres-escolas optavam por abrir colégios para receber alunos. Normalmente, esses colégios eram abertos na própria residência do professor ou em algum prédio próximo ao centro urbano, como demonstra o anúncio (Figura 1):



Fonte: Acervo pessoal do autor³⁵.

Os colégios abertos nas décadas pesquisadas não podem ser comparados ao que conhecemos hoje como colégio, normalmente eram locais adaptados para o funcionamento dessas unidades de ensino. Como o anúncio deixa claro, o sobrado era

amplo, numa das principais ruas da cidade, sua função primeira seria a moradia de uma família, porém era "muito própria até para collegio de meninos".

Sobre esse assunto, Vasconcelos afirma que,

*O crescimento do número de colégios particulares e a emergência da escola pública estatal foram, sem dúvida, fatores que influenciaram a mudança não só de designação, como a postura dos agentes da educação doméstica. Além disso, a perspectiva de trabalhar em colégios particulares ou em estabelecimentos oficiais, foi, pouco a pouco, seduzindo esses sujeitos, seja pela titulação recebida, seja pelo lugar social ocupado, ou, o que é mais provável, pelas condições de trabalho relativas à segurança e estabilidade.*³⁶

Em Campos dos Goytacazes, o crescimento do número de colégios particulares parece estar associado ao interesse simbólico que as famílias de elite passaram a ter na educação. Nessa época, grande parte das grandes fortunas já haviam sido formadas e consolidadas, necessitava-se, dessa forma, de outros marcadores que fizessem a “diferenciação dos iguais”. A educação parece ter sido um instrumento de diferenciação da elite agrária na segunda metade do século XIX, em Campos dos Goytacazes.

³⁵Fotografia realizada a partir do exemplar do *Monitor Campista* de 6 de dezembro de 1860, do acervo do

Arquivo Público Municipal Waldir Pinto de Oliveira, em Campos dos Goytacazes.

³⁶VASCONCELOS, op.cit. p. 61.

Como verificado ao longo da pesquisa, parte significativa dos anúncios referiam-se ao ensino de meninos, no entanto, na década de 1870 e 1880, os anúncios passam a não identificar o gênero dos estudantes, havendo a presença de expressões que tanto poderiam significar o ensino de meninos, quanto o ensino de meninas. Através do Gráfico 4, é possível perceber essa variação. Nele nota-se que, na década de 1880, não há nenhuma referência direta ao ensino de meninos, a grande parte dos anúncios não identifica o gênero ao qual se destinava à educação. Tal situação contrasta com a década de 1850, quando a educação de meninos apareceu como a de maior monta – apenas três anúncios não são identificáveis.

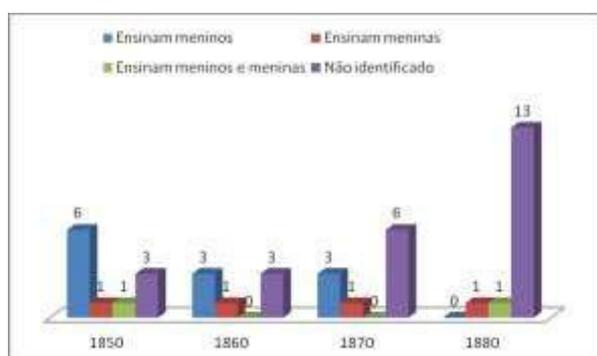


Gráfico 4 – Distribuição do ensino de meninos e meninas na educação doméstica na segunda metade do século XIX.³⁷

Assim, pode-se afirmar, a partir das fontes estudadas, ao logo dessa pesquisa que, apesar do crescimento de outras formas de

educação em Campos dos Goytacazes, na segunda metade do século XIX, como a oferta de educação em colégios particulares e públicos, a educação doméstica continuou a ser uma modalidade muito importante, correspondendo a grande parte dos anúncios publicados no *Monitor Campista* do período.

Referências

- ALDABALDE, Taiguara Villela. *A presença do arquivo nos relatórios dos presidentes da província (1835-1889)*. 2010. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ALENCASTRO, L. F. (org). *História da vida privada no Brasil Império: a corte e a modernidade nacional*. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, José Carlos, GATTI JR, Décio (orgs.). *Novos temas em história da educação*. Instituições escolares e educação na imprensa. Uberlândia: EDUFU; Campinas: Autores Associados, 2002, p. 151 – 170.
- BINZER, Ina Von. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1980.
- CAMPOS, José Carlos Peixoto de. *Políticas de Educação Pública na Cidade do Rio de Janeiro (1870-1930): relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

³⁷ Gráfico elaborado com o material colhido ao longo das análises de nossa dissertação de mestrado.

- CAMPOS, O. A. *A imprensa na Velha Província*. Anuário Internacional de Comunicação Lusófona, 2004.
- CARVALHO, Ailton Mota de; TOTTI, Maria Eugenia Ferreira (orgs.). *Formação histórica e econômica do norte fluminense*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- CARVALHO, José Murilo. *A construção da ordem e o teatro das sombras*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.
- CASTRO, M. Vianna de. *A aristocracia rural fluminense*. Rio de Janeiro: Gráfica Laemmert, 1961.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. *História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual*. Disponível em: www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/artigo-Luciano-Mendes.doc. Acesso em: 25/5/2012.
- FARIA, Sheila Siqueira de Castro. *Terra e trabalho em Campos dos Goitacazes (1850-1920)*. 1986. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Federal do Rio de Janeiro: Neteroi.
- . *A colônia em movimento – fortunas e família no cotidiano colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- FEYDIT, Julio. *Subsídios para a história dos Campos dos Goitacazes*. São João da Barra, RJ: Gráfica Luartson, 2004.
- GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GUGLIELMO, Mariana Gonçalves. *As múltiplas facetas do vassalo “mais rico e poderoso do Brasil”: Joaquim Vicente dos Reis e sua atuação em Campos dos Goitacases (1781-1813)*. 2011. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.
- GUIMARÃES, Theophilo. *Subsídios para a história do jornalismo em Campos*. Rio de Janeiro: 1927.
- HAHNER, June E. *Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX*. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011. p. 467 – 474.
- HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Brasil Império*. São Paulo: Edusp, 2008.
- LAMEGO, Alberto. *A terra Goytacá à luz de documentos inéditos*. Niterói, Tomo I. Paris: L'Édition D'Art, 1913.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema: a formação do estado imperial*. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.
- . *A terra Goytacá à luz de documentos inéditos*. Niterói, Tomo IV. Niteroi, RJ: Diário Oficial, 1941.
- . *A terra Goytacá à luz de documentos inéditos*. Niterói, Tomo V. Niterói, RJ: Diário Oficial, 1943.
- . *A terra Goytacá à luz de documentos inéditos*. Niteroi, Tomo VI. Niteroi, RJ: Diário Oficial, 1943.
- . *O homem e o brejo*. Rio de Janeiro: Serviço gráfico do IBGE, 1945.
- LARA, Silvia. *Campos da Violência*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema: a formação do estado imperial*. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.
- NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereiras das; MACHADO, Humberto Fernandes. *O Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- RODRIGUES, Hervé Salgado. *Campos – na taba dos goitacazes*. Niterói, RJ: Imprensa Oficial, 1988.
- ROMANELI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.
- RIBEYROLLES, Charles. *Brasil pitoresco*. Rio de Janeiro: Editora Vila Rica, 1980.
- SCHUMAHER, Schuma (Org.). *Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade – biográfico e ilustrado*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- SCHWARCZ, L.M. *Retrato em branco e negro. Os jornais, escravos e cidadãos no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- . *O império em procissão: ritos e símbolos do Segundo*

Reinado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

SOUSA, Horácio de. *Ciclo Aureo – História do 1º Centenario da Cidade de Campos – 1835 a 1935*. Campos, RJ: Damadá Artes Gráficas e Editora Ltda, 1935.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *A casa e seus mestres – a educação no Brasil de Oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio de. *Cinco estudos em historiografia da educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: MELLO E SOUZA, Laura de (org). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 331-385.

XAVIER, Libânia Nacif. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. In: Dossiê: O público e o privado na educação brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*. 1 número. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2003. p. 233-251.

Fontes Primárias:

ALMANAK mercantil, industrial e administrativo da cidade e do município de Campos (Rio de Janeiro).

ALMANAK mercantil, industrial, administrativo e agrícola da cidade e município de Campos. Campos, RJ: Tipografia do Monitor Campista, 1885.

ALMANAK LAEMMERT. *Almanak administrativo, mercantil e industrial*.

Rio de Janeiro: Tipografia Laemmert, 1872.

BRASIL. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro, 1874*. Rio de Janeiro, 1851. Relatório.

_____. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro, 1874*. Rio de Janeiro, 1852. Relatório.

JORNAL MONITOR CAMPISTA, 3 de outubro de 1850.

_____, 16 de abril de 1850.

_____, 18 de abril de 1850.

_____, 19 de setembro de 1850.

_____, 23 de abril de 1850.

_____, 30 de abril de 1850.

_____, 25 de janeiro de 1862.

_____, 24 de outubro de 1862.

_____, 27 de dezembro de 1862.

_____, 24 de janeiro de 1863.

_____, 28 de fevereiro de 1878.

_____, 9 de janeiro de 1879.

_____, 24 de janeiro de 1879.

_____, 19 de fevereiro de 1879.

_____, 29 de março de 1879.

_____, 2 e 3 de janeiro de 1879.

_____, 3 de abril de 1879.

_____, 09 de fevereiro de 1884.

_____, 07 de março de 1884.

_____, 20 de março de 1884.

_____, 29 de março de 1884.

_____, 02 e 03 de janeiro de 1885.

_____, 09 de janeiro de 1885.

Como citar: MÉRIDA, Alexandre. *A educação doméstica em Campos dos Goytacazes na segunda metade do século XIX: notas provisórias*. In: *Revista Digital Simonsen*. Rio de Janeiro, n.1, Dez. 2014. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Pedagogia

DIALÓGICA E INTERATIVIDADE EM EDUCAÇÃO ON-LINEPor Sandra Silva Dias¹*Ideias Chave: Educação à distância, dialogismo e interatividade.***Considerações iniciais**

O presente artigo exporá os principais aspectos desenvolvidos na dissertação de título “*Dialógica e Interatividade em educação on-line*”, cujo objetivo principal foi discutir a presença do dialogismo e da interatividade na elaboração e desenvolvimento do curso on-line “Educação a Distância na Prática”. Nesse intuito, após uma extensa discussão dos principais conceitos relacionados ao tema, o referido curso on-line foi apresentado e seus principais recursos foram analisados. Devido às limitações inerentes a um artigo, a detalhada análise do curso será sumarizada, buscando-se perceber como ocorre a presença/ausência dos conceitos de dialogismo e interatividade nos diferentes segmentos do curso em questão.

Dialogismo e interatividade: novos paradigmas para a educação contemporânea

Na sociedade contemporânea as tecnologias da informação assumem singular importância, condicionando de maneira evidente a formação/apreensão e propagação dos saberes, bem como a própria ação dos sujeitos em consequência desse processo cognitivo-comunicacional. De acordo com Lévy (1993) é característico das tecnologias comunicacionais — tecnologias da inteligência, segundo o autor — a especificidade da circulação de informação nas sociedades pós-modernas, sendo incrível a velocidade com que grande número de saberes é produzido, veiculado e substituído, devido

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Professora das Faculdades integradas Simonsen e autora da dissertação “Dialogia e Interatividade em Educação On-Line”.

aos novos suportes digitais, caracterizando-se um fenômeno que tem sido denominado de “era digital” ou “sociedade da informação”.

A partir das tecnologias digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização, etc) a sociedade contemporânea desenvolve uma nova relação entre tecnologia e vida social que Lemos (2002), entre outros, denomina de cibercultura. O desenvolvimento da cibercultura se inicia a partir dos anos 70, com o surgimento da micro-informática nos anos 70, com a convergência tecnológica e o estabelecimento do personal computer (PC) e com a popularização, nas décadas de 80-90, da Internet. Atualmente o termo tem sido amplamente empregado para se referir a uma estrutura virtual transnacional de comunicação interativa.

A cibercultura configura uma nova forma de lidar com a escrita, e, logo, com o conhecimento, porque até ser impresso o produto cultural e os textos podem ser indefinidamente alterados e transformados, permanecendo na imaterialidade da página virtual (AMARAL, 2002). Lévy (1994) define cibercultura como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p.17). A geração desse espaço do saber ocorre por intermédio das redes e dos serviços telemáticos. Visto como espaço do saber, baseado na

convergência das inteligências, forma uma inteligência coletiva e, conseqüentemente, uma cultura que implica novas formas de escrever, ler e lidar com o conhecimento, ou seja, maneiras diferentes de pensar e de aprender, gerando, dessa forma, outros modos de ensinar.

Dentro desse contexto social e cultural a educação *on-line* ganha espaço, sendo reconhecida como um “novo ambiente comunicacional que surge a partir da interconexão mundial de computadores”.

(SILVA, 2003). Quando se fala em educação *on-line* está em causa referindo a uma modalidade de ensino-aprendizagem que substitui o contato presencial entre professor e aluno, possibilitando, além da flexibilização temporal e geográfica, a criação e a manutenção de um novo espaço linguístico em que se planta e se cultiva o processo educacional.

De acordo com Aretio (2001) as principais características da EAD são: separação professor-aluno; utilização dos meios técnicos; organização de apoio-tutoria; aprendizagem independente e flexível; comunicação bidirecional; enfoque tecnológico; comunicação massiva; e procedimentos industriais (relacionado ao número de estudantes atendidos). Apoiada em recursos didáticos diversos, com suporte de tecnologia de informação bidirecional e da possibilidade da construção dialógica e

também polifônica, a EAD é gerenciada por uma estrutura administrativa e, do ponto de vista didático, se baseia no sistema de tutoria e na auto-aprendizagem que tem nos conceitos dialogismo, e interatividade os pressupostos básicos norteadores de sua prática.

Belloni (1999) afirma que uma característica fundamental da EAD é a transformação do professor de entidade individual a entidade coletiva, isto é, na EAD o conhecimento é construído por meio dos diálogos e das possibilidades de pesquisa a partir da dedicação do sujeito. Este processo faz do sujeito um promotor de sua autonomia e de sua percepção de mundo: a dialogicidade da educação on-line pode proporcionar a flexibilização das fronteiras entre diversas áreas do conhecimento o que implica em uma série de diferenças na definição e atuação do professor no ensino presencial e na EAD. Para a autora, há uma mudança paradigmática na relação entre professor-aluno, que deixa de ser hierárquica e passa a ser uma relação de parceria em atividades de pesquisa investigação pedagógica. Há uma verdadeira revolução na lógica do processo educativo, e agora o professor deverá “ensinar a aprender”, o que implica que sua atuação deixe de ser

(...) o monólogo sábio da sala de aula para o diálogo dinâmico dos laboratórios, sala de meios, e-mail, telefone e outros meios de interação mediatizada; do monopólio do saber à construção coletiva do conhecimento,

através da pesquisa; do isolamento individual aos trabalhos em equipe interdisciplinar e complexas; da autoridade no processo de educação para a cidadania. (BELLONI, 1999, p.83, grifo nosso)

A EAD caracteriza-se pelo método tutorial de ensino-aprendizado, onde o professor atua propiciando, mesmo sem estar ao lado do aluno, o suporte necessário para que o mesmo possa gerir seu processo de aprendizado. Assim, a figura do tutor se associa a um papel de apoio e não a de transmissão de conhecimentos. Assim, já não tem lugar a figura do educador “banco de dados”, que atua como mero transferidor de saberes previamente legitimados a alunos que funcionam como meros receptores passivos nesse processo, conforme a clássica denúncia de Paulo Freire. Um novo paradigma educativo se apresenta, demandando do educador uma nova postura, menos autocrática e monológica.

O conceito de monologismo nos leva a seu duplo simétrico — o dialogismo — e, com ele, a Bakhtin, teórico fundamental para se pensar esse novo ambiente comunicacional e as práticas pedagógicas mais adequadas ao mesmo. Para o pesquisador russo, a linguagem humana, e conseqüentemente os ‘produtos culturais’ nela engendrados, obedece a um princípio dialógico, isto é, pressupõe a intensa troca e a ‘negociação’ de sentido entre os sujeitos implicados. Os discursos são sempre construções de sentido que se estruturam a

partir de um constante jogo de alteridades, o que destrói a aparente univocidade do ‘texto’, com a supremacia de uma voz autoral autocrática e auto-suficiente. Interessa-se Bakhtin por analisar as construções de sentido nas artes e na literatura a partir de um viés que priorize o aspecto interativo dos mesmos. Guia-se pela convicção de que as palavras de um produtor de sentido estão sempre e inevitavelmente atravessadas pelas palavras do outro, em permanente diálogo com essa alteridade, ainda quando inexiste a consciência desse processo.

Assim, dialogismo é um dos princípios teóricos fundamentais para se pensar uma prática educativa que não se pretende mais estática e ‘bancária’, mas sim, em palavras de Freire (1987), onde o educador se assuma como aquele ‘provocador’ de experiências que abrem as possibilidades para a produção/construção dos saberes através de uma progressiva consciência de que ser humano é ‘ser inacabado’, é o estar em permanente ‘estado de busca’. Já não cabe à escola e ao educador a função de transmissão de conhecimento, já que outros meios existem com tal eficiência e, sim, possibilitar o aprendizado usando as múltiplas e variadas modalidades de informação já disponíveis.

Bakhtin e Freire: a dialogicidade inerente à prática pedagógica

O dialogismo surge enquanto discussão no campo da lingüística a partir da década de

vinte, com a obra do teórico da linguagem Mickail Bakhtin. Segundo esse autor, todo signo procede de um consenso (com-sentir) entre indivíduos socialmente organizados, no transcorrer de um processo de interação que não deve ser dissociado da sua realidade material e das formas concretas da comunicação social (1978).

A consciência individual que caracteriza o sujeito social é, portanto, um fato social e ideológico. Dito de outra forma, a realidade da consciência é um fenômeno suscitado pela linguagem a qual interliga as identidades sociais. São os fatores sociais que determinam o conteúdo da consciência — do conjunto dos discursos que atravessam o indivíduo ao longo de sua vida, é que se forma a consciência. O pensamento de Bakhtin se apóia em dois alicerces: a *alteridade*, que pressupõe a existência de um “outro” reconhecido pelo “eu”, e ambos — eu e outro — inseridos dentro de um espaço político e social historicamente determinado; e o dialogismo, que rege as relações entre ambos sujeitos. As minhas próprias palavras estão atravessadas pelo outro, pelo dito e o não dito do corpo social em que me insiro, a ponto de Bakhtin afirmar:

“Mergulhando ao fundo de si mesmo o homem encontra os olhos do outro ou vê com os olhos do outro” (1978, p.328)

Ao perceber e problematizar a lingüística do séc XIX, Bakhtin buscou uma nova compreensão das formas de produção do

sentido, na direção de uma ética e estética da linguagem, contribuindo para um novo ponto de vista a respeito da linguagem humana, estabelecendo uma nova postura em relação à dimensão sócio-histórica dos sujeitos. Bakhtin confere ao discurso de ser esse ‘engenheiro de pontes’ interativas entre os indivíduos, diz-nos o teórico: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre meu interlocutor” (1988, p. 113 apud FREITAS, 1996, p. 140).

Para Bakhtin o olhar do outro funciona como uma espécie de horizonte que molda nossos valores, percepções e concepções de mundo, e é pelo embate entre diferentes cosmovisões (as nossas e as dos outros) que o novo emerge e o conhecimento se engendra. Como ser sociocultural que é, o homem não pode prescindir do olhar do outro, um outro que é historicamente determinado, e não uma abstração metafísica. Reconhecer o caráter intrinsecamente dialógico da linguagem e, logo, dos saberes nela produzidos é o primeiro passo para a substituição de um modelo pedagógico ‘monológico’ — no qual o professor é o guardião de verdades absolutas que precisam ser transmitidas com ‘fidelidade’ para os alunos — para um modelo que se baseia no diálogo mútuo, e as vezes, dissonante, entre os diferentes ‘discursos’ proferidos por aprendentes e ‘mestres’.

A atual sociedade da informação demanda mudanças significativas na educação, entre elas a substituição da transmissão unidirecional de informação pela troca interativa entre os sujeitos da aprendizagem, bem como a ideologia de uma educação continuada e centrada no aluno e a rejeição daquele tipo de ensino ‘bancário’, entre outras mudanças paradigmáticas. A educação on-line, constitui uma interessante oportunidade para o necessário deslocamento da pedagogia da transmissão para a pedagogia do diálogo. Isto porque a educação on-line tem na interatividade o seu fundamento irrecusável, e a veracidade dessa afirmativa se comprova pelo fato de que a utilização dos recursos midiáticos e de hipertexto dentro de uma concepção tradicional de ensino não surte quaisquer efeitos significativos sobre o desempenho dos alunos e a pretendida qualidade da educação.

A posição de Bakhtin é bastante fértil em termos de prática interacional tanto na educação a distância quanto na presencial, e nesse sentido é interessante constatar algumas aproximações entre Bakhtin e um importante educador brasileiro que concentrou os esforços de sua vida em repensar a educação como práxis impossível de ser desvinculada da realidade sócio-histórica e cultural em que ela se dá. Trata-se de Paulo Freire, que concebe o humano como um ser inacabado e em permanente construção; uma construção que se dá a partir de uma práxis concretamente

situada e historicizada. Logo, ambos autores apostam na capacidade desse sujeito histórico assumir-se enquanto sujeito da própria formação, que não se dá em um vácuo social e sim pela interação e diálogo com outros sujeitos historicizados e também potencialmente capazes de assumirem os compromissos desse estar-no-mundo compartilhado. O que se procura enfatizar é que os pressupostos construtivistas, que postulam o homem como um animal bio-psíquico-sócio-cultural que se “constrói” ao mesmo tempo em que “constrói” o outro, fundamentam ambos pensadores a afirmar a importância do jogo de alteridade na formação humana. Assinala Bakhtin,

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo — pelo menos no que constitui o essencial de minha vida —, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade (BAKHTIN, apud FRANÇOIS, 1997, p.206)

Para Freire o próprio núcleo de nossa experiência existencial seria a consciência desse inacabamento ou inconclusão, e o impulso para a educação se dá como resposta à finitude que somos:

A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito

de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. (1978, p.27-28)

Assim, a educação é bem mais do que um conjunto de teorias pedagógicas e didáticas, uma prática de liberdade e para a liberdade. Prática para liberdade porque tem por princípio que os homens não podem ser tratados como “objetos” a que se deve “encher” com conteúdos prontos, de forma acrílica e passiva; antes, devem ser convidados a tornarem-se sujeitos do próprio processo educativo, o que implicará, por sua vez, em uma prática da liberdade, pelo fato de não ser possível desvincular a educação dos demais âmbitos da vida desse sujeito (socio-cultural, familiar, político, afetivo, etc), assim sendo, o exercício da liberdade se estenderá a todos eles, iniciando um processo de transformação política e social.

A proposta de Freire é ideológica: é preciso que o educador se comprometa com a mudança, com a solidariedade e com a “humanização” do mundo dos homens: “O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade dos que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em “coisas” (1978, p.19)”. Entretanto, o que importa destacar em Freire é a denúncia que o mesmo faz da “coisificação” do educando, transformado em objeto passivo de um tipo de ensino classificado por ele como bancário.

“Coisas” não dialogam, não trocam, não alteram suas perspectivas pré-determinadas, nem constroem a utopia de um mundo melhor. Coisas não olham para o outro, não exercitam a alteridade, nem a liberdade, ou a solidariedade. Nesse sentido Freire e Bakhtin se encontram, pois para esse último “a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar”. (JOBIM e SOUZA, 2003, p.84)

Freire elabora uma ‘pedagogia do oprimido’ em que a vocação de “ser mais’ própria do homem é “afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (NÓVOA, 1981, p.30). As considerações de Paulo Freire sobre a educação partem do princípio de que vivemos em uma sociedade dividida em classes, marcada pela desigualdade das oportunidades e de distribuição de renda e bens culturais. Sua pedagogia tem caráter extremamente crítico e politizado, por implicar em devolver ao homem seu lugar central na História, “despertando-o” para seu caráter de sujeito ativo.

A educação como prática de liberdade pressupõe o exercício da alteridade, pois se funda na convicção de que é o outro, é seu olhar, que nos define e nos forma; entretanto, nesse jogo de reflexos não existe passividade possível, o sujeito sempre estará em interação com o outro, entretanto, nem sempre essa

interação será harmoniosa ou simétrica: pode haver conflitos e divergência, culminando em relações de força-poder-submissão. Mas também pode haver trocas, diálogo, “revelação”, pois posso me encontrar no olhar do outro, conhecendo-me melhor através dele. Freire (1998) discute a educação como um processo interativo não prescindindo das relações de autoridade do educador, entretanto, é preciso que essa necessária autoridade se dê dentro do binômio autoridade-liberdade, onde o elemento regulador será o respeito mútuo: “O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas” (1998, p.100).

Tais situações dialógicas exigirão do educador uma tomada de posição em relação ao aluno, no sentido de “ouvir” o que ele tem a dizer, em todos os sentidos que a palavra ouvir possa assumir. Isto implica em que o aluno seja desalienado de seu papel de mero receptáculo de conteúdos, tornando-se ‘sujeito’ que toma a palavra e se “narra”, o que pode ter consequências imprevisíveis para o processo pedagógico, exigindo do professor não apenas uma mudança “didática” mas uma nova postura política e ideológica:

Aceitar e respeitar a diferença é uma das virtudes sem o que a escuta não pode se dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente

escutá-las e se não as escuto, não posso falar com elas, mas a elas, de cima para baixo. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo destrutável. (FREIRE, 1998, p.136)

Os posicionamentos de Bakthin e Freire parecem comprovar a hipótese de que o ‘segredo’ do êxito do processo de construção de comunidades aprendentes está, mais do que nos métodos didático-pedagógicos, na criação de um ambiente de interatividade entre os sujeitos envolvidos nesse processo; entretanto, a interatividade já estará pressupondo uma ‘pedagogia do diálogo’ como alicerce de onde se erigirá todo o direcionamento curricular, didático-metodológico e ideológico desse processo.

Ressignificando o papel do professor na EAD

A perspectiva dialógica de ensino pressupõe uma via de mão dupla, onde professor e aluno trabalham juntos na construção do conhecimento, dividindo responsabilidades, dificuldades, desafios e alegrias. Entretanto, nem sempre essa será uma situação “confortável” para o professor, que precisará aceitar a mudança de paradigma de que fala Marchand (p. 264), em que “o esquema clássico da informação, que se baseava numa ligação unilateral ou unidirecional emissor-receptor, se acha mal

colocado em situação de interatividade”.

Discorrendo sobre as práticas e desafios com que se depara o educador no ambiente de EAD virtual, Almeida (2002) faz as seguintes observações:

É fundamental superar a concepção de EAD como mera distribuição de informações de um centro emissor para receptores passivos e investir na criação de referências sobre tecnologias em EAD considerando-se os diferentes meios e linguagens que entrelaçam forma e conteúdo nas representações de fatos, fenômenos, conceitos, informações, objetos e problemas em estudo, o que implica em considerar docentes e alunos, sujeitos ativos da aprendizagem, comunicação, interação, seleção, articulação e representação de informações. (p.2)

A interatividade não é só um elemento dentre alguns outros elementos que compõem a educação on-line, mas é o produto e a fonte irradiadora de todas as estratégias dialógicas que podem compor o processo educacional a distância. Esta distância orgânica pode dar espaço para a criação de um novo modelo de interatividade entre humanos: a interação virtual intensifica a necessidade de uma linguagem vista como dinâmica e interativa. Por conta destas afirmações, o professor deve buscar na interatividade um canal fértil de conexão com seus alunos:

O professor que busca interatividade com seus alunos propõe o conhecimento, não o transmite. Em sala de aula é mais que instrutor, treinador, parceiro, conselheiro, guia, facilitador,

colaborador. É formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento. Disponibiliza estados potenciais do conhecimento de modo que o aluno experimente a criação do conhecimento quando participe, interfira, modifique. Por sua vez, o aluno deixa o lugar da recepção passiva de onde ouve, olha copia e presta contas para se envolver com a proposição do professor. (SILVA, 2003, p.269)

Nas últimas décadas, a aprendizagem vem sofrendo adaptações em diversos níveis devido às novas exigências sociais, econômicas e, sobretudo, tecnológicas, que afetam diretamente a sociedade moderna. Com o advento da internet, a informação começou a circular com maior agilidade, aperfeiçoando a troca entre os quatro continentes. Neste cenário, a educação não ficaria imune aos acontecimentos, pois ela sempre se insere num contexto e a prática de ensino deve objetivar a formação de cidadãos capazes de interagir em sociedade. Em decorrência de tais fatos, a escola ganhou uma nova dimensão, o que afetou todos os níveis e áreas da aprendizagem, desde a estrutura física com a possibilidade das aulas não-presenciais do ensino a distância até a formação dos professores/tutores

Não importa o tipo de educação, presencial ou a distância, o ambiente comunicacional deve ser sempre valorizado. O professor não se põe como mais a figura central do processo de aprendizagem, o detentor da

verdade, como também os alunos não mais assumem o papel exclusivo de ouvintes. A interação aparece neste novo contexto educacional como ferramenta capaz de modificar os métodos de ensino, deixando de basear-se apenas na transmissão de conhecimento. Uma abordagem teórica a respeito dos papéis do professor, do tutor e do aprendiz no aprendizado, caracterizando suas atuações, perfis, transformações e adaptações em relação às novas demandas tecnológicas da sociedade contemporânea significa estabelecer um posicionamento crítico perante a realidade. Além disso, assumir como suporte teórico os conceitos de interatividade e dialogismo, problematizando a aplicação desses princípios na educação on-line e, igualmente, promove um debate a respeito de um fenômeno que não pode ser deixado de lado: as novas relações entre a linguagem e a tecnologia.

O emprego de tecnologias de informação e comunicação, na educação a distância, promove a interatividade graças ao pluridimensionamento de novos ambientes de aprendizagem via internet. As práticas educativas a distância, entretanto, oscilam entre as tradicionais formas mecanicistas de transmissão de conteúdos digitalizados e os processos de produção colaborativa de conhecimento em atividades de comunidades de aprendizagem. De fato, pode-se pensar, em termos de educação on-line, na criação de redes interdisciplinares e interativas de conhecimentos em ambientes virtuais de

aprendizagem de novos saberes e competências, sinalizando a importância da utilização de interfaces entre diferentes áreas do pensamento humano. Nesse sentido, é preciso avaliar as interações do indivíduo com seus colegas em vez de apenas progressos e atividades individuais.

Talvez, um dos maiores desafios para a educação a distância seja como fazer emergir concretamente a colaboração e cooperação, partindo dos conceitos de polifonia, interatividade e dialogismo em ambientes virtuais de aprendizagem. Nesta busca, destaca-se quatro dados que podem ser considerados importantes: (a) a manifestação natural de intencionalidades coletivas; (b) reflexões contextualizadas decorrentes de trocas de experiências por meio dos próprios diálogos; (c) o jogo de alteridade, ou seja, a colaboração resultada da parceria e do prazer em compartilhar conhecimentos; (d) a cooperação que tem como escopo à transformação.

Estas quatro propostas de ambientações virtuais explicitam o objetivo do processo de aprendizagem on-line: a ampliação de cultura democrática de aprendizagem em espaços além dos presenciais, como o ciberespaço — Internet —, implementando uma linguagem de comunicação entre professores e alunos capaz que promover os processos democráticos, seja na produção de conhecimentos e da cultura, seja na própria vida, entendida em sua

dimensão político-existencial e espiritual. O desenvolvimento destes ambientes de aprendizagem virtuais, como ferramentas da educação on-line, traz novos desafios inadiáveis como o aprimoramento das técnicas que serão utilizadas e democratização destes novos procedimentos educacionais.

Antes de qualquer princípio, o educador deve se preparar para o exercício de seu ofício on-line. A radicalização histórica da pedagogia da transmissão exigirá formação continuada e profunda capaz de levá-lo a redimensionar sua prática docente tendo claro que não basta ter o computador conectado em alta velocidade de acesso e ampla disponibilização de conteúdos para assegurar qualidade em educação. É necessário que se ponha em prática a interatividade dos discursos produzidos polifonicamente e dialogicamente. Ao invés de ensinar meramente, o professor necessitará aprender a disponibilizar múltiplas experimentações e expressões no plano da interatividade. Da mesma forma, deve buscar a instalação de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências. Em lugar de comunicar simplesmente, o professor será um formulador de questões, provocador de idéias, arquiteto de percursos, motivador da experiência do conhecimento coletivo, interlocutor de fundamentos.

A educação on-line possui como especificidade a convergência e a integração, em um mesmo aparato tecnológico, de

diferentes linguagens e mídias: verbais, icônicas, sonoras, visuais, textuais e hipertextuais, instaurando um espaço discursivo polifônico que exige interatividade dos sujeitos em atuação, o que, conforme destacou Almeida, proporciona “novos modos de criar, pensar, comunicar, interagir, aprender e ensinar, viabilizando o exercício do diálogo, a polifonia em relação à forma e conteúdo e a reconstrução de significados” (p.3). Entretanto, o fato de empregar as tecnologias de informação e comunicação não significa em hipótese alguma que os recursos oferecidos pela internet serão a única referência empregada pelas disciplinas. Nesse sentido, o uso das tecnologias de informação e comunicação em educação está voltado à promoção da aprendizagem, procurando despertar nos alunos/aprendizes o questionamento, a conscientização, para que consigam refletir sobre seus papéis e suas ações. Nesse sentido,

Não basta o professor conhecer o conteúdo de sua área de conhecimento para utilizar o computador na criação de ambientes amigáveis que favoreçam a aprendizagem do aluno, nem é suficiente encomendar a um técnico a criação desses ambientes. A interação entre as dimensões tecnológica, pedagógica e específica da área de conhecimento é que torna mais efetivo o uso do computador na aprendizagem. (ALMEIDA, 2002, p. 12)

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) podem potencializar o

ensino, desde que os professores saibam empregá-las, dando-lhes uma finalidade. Diante dessas dimensões técnicas, o professor precisa conhecê-las para que possa saber quais potencialidades podem ser empregadas nas atividades, de acordo com sua proposta educacional. Observa-se ainda que o professor precisa buscar uma atualização, já que as tecnologias são superadas constantemente.

Assim, “a chegada das novas tecnologias afeta em primeiro lugar a mudança dos modos de comunicação e dos modos de interação” (ALAVA, 2003, p.10).

Finalmente, cabe lembrar que o êxito do processo educacional não depende apenas dos suportes utilizados, o que vale também para a educação *on-line*. As características do ensino digital — plasticidade, conectividade, hipertextualidade — não são garantias de mudanças nas práticas educacionais. Os problemas podem ocorrer tanto pela diminuição de participações e comunicações, tornando o ambiente digital pouco visitado, transformado e, principalmente, ampliado; quanto pela passividade dos participantes, pois quando esses param de socializar seus saberes isso tem como consequência a perda da potência desse espaço digital, que torna-se apenas mais um depósito de informações, ou um banco de dados. Resta lembrar que a interatividade não é garantida nem pelos cursos presenciais nem pelo ensino a distância, sendo antes resultante de uma abordagem mais aberta do processo educativo, onde o professor

aparece como mediador da aprendizagem e o aluno como agente ativo desse processo.

Considerações finais

Estivemos discutindo as possibilidades abertas pelas novas tecnologias digitais para a educação a distância, que se alia a esses novos suportes para torna-se *on-line*, o que implica em alterações paradigmáticas na concepção de papéis e objetivos do processo pedagógico. Assim, o ensino a distância *on-line* tem forçado a problematização de concepções de ensino que ficaram caracterizadas por uma assimetria entre ‘mestre’ e aluno que impede a comunicação interativa, bem como uma profunda passividade do segundo.

Atualmente o que se verifica é que, independentemente do tipo de educação, presencial ou a distância, esse paradigma de educação encontra-se ultrapassado, pois o próprio ambiente comunicacional social no qual os alunos se encontram é “polifônico”, demandando dos mesmos intensa participação e envolvimento. A escola não já ocupa o lugar central na formação educacional dos indivíduos, e o professor também não é mais a figura central do processo de aprendizagem: se o aluno é cotidianamente bombardeado por uma infinidade de informações as quais precisa saber decodificar, interagir e responder adequadamente, já não tem lugar o educador “detentor” de saberes (pois as informações já não são seu patrimônio exclusivo), mas sim

aquele que assuma a responsabilidade de “ensinar a aprender”, o que implicará em outros pressupostos metodológicos e pedagógicos para a educação que se queira eficaz.

Perceber os fenômenos relacionados com a EAD significa perceber uma tendência que pode formar leitores mais autônomos, mais protagonistas dos próprios percursos, com maior envergadura para pensar os textos e relacioná-los com intertextos. A EAD se processa em um contexto histórico de formação de novos sujeitos, resultado das mudanças nas relações entre os humanos e as inovações tecnológicas.

Assim, a educação *on-line* surge como chave ou alternativa educacional para uma era dominada ideologicamente pela esfera do monólogo e, conseqüentemente, da exclusão. A polifonia e a interatividade são temas centrais para a formação de um trabalho educativo constituído e processado dialogicamente. Esse tipo de ensino não presencial possui como especificidade a convergência e a integração, em um mesmo aparato tecnológico, de diferentes linguagens e mídias: verbais, icônicas, sonoras, visuais, textuais e hipertextuais, instaurando um espaço discursivo polifônico que exige interatividade dos sujeitos em atuação, o que, conforme destacou Almeida, proporciona “*novos modos de criar, pensar, comunicar, interagir, aprender e ensinar, viabilizando o exercício do*

diálogo, a polifonia em relação à forma e conteúdo e a reconstrução de significados”

(2002, p. 3). Entretanto, o fato de empregar as tecnologias de informação e comunicação não significa em hipótese alguma que os recursos oferecidos pela internet serão a única referência empregada no processo de ensino-aprendizagem.

Primeiramente, é preciso se pensar a prática pedagógica sob uma nova lógica, ao invés de se reproduzir o modelo de ensino tradicional, pautado na pedagogia da transmissão, deve-se priorizar a autonomia e a formação de um sujeito agente da própria construção de saberes. É preciso elaborar uma lógica comunicacional interativa, que disponibiliza ao estudante a participação, a manipulação e modificação das mensagens, as mais variadas informações e a co-autoria, facilitando as trocas, a colaboração, associações e formulações. De acordo com esta lógica, é fundamental a alteração de procedimentos didáticos tradicionalistas, tornando-se crucial a observação minuciosa da proposta de uma educação on-line construída e direcionada pelos conceitos de polifonia, interatividade e dialogicidade aqui pensados, principalmente, a partir da obra do teórico M. Bakhtin.

Referências

- ALAVA, Séraphin. **Uma abordagem pedagógica e midiática do ciberespaço. Pátio Revista Pedagógica**. Ano VII, nº 26, maio/julho 2003.
- ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini de. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2002.
- ARETIO, L.G. **Formación a distancia para el nuevo milenio**. Cambios radicales o de procedimiento, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1978.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um hipertexto**. São Paulo: Ática, 1996.
- LEMONS, A. **Cibercultura: tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- SILVA, Marco. Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e on-line. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 12, n. 20, p. 261-271, jul/dez, 2003.

Como Citar: DIAS, Sandra Silva. *Dialógica e interatividade em Educação on-line*. In: *Revista Digital Simonsen*. Rio de Janeiro, n.1, Dez. 2014. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Letras

**COMPETÊNCIA DE INTERPRETAÇÃO X CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO: UMA ANÁLISE SOBRE O PAPEL DO
PROFESSOR E O PROCESSO DE INTERAÇÃO COM OS ALUNOS
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO RIO DE
JANEIRO.**

Por Terezinha Machado¹

Ideias Chave: EJA, Linguagem, papel do professor

Este artigo tem como objetivo discutir as dificuldades do aluno da EJA diante da mensagem dos textos

trabalhados em sala de aula. Discuto se a linguagem é ou não dificultada pela forma como são escritos: realizo atualmente, uma pesquisa de campo na Escola Municipal Pio X, em turmas de sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental deste segmento, onde estou colhendo dados para serem analisados posteriormente em publicação mais ampla, mas acredito que já posso apresentar aqui neste pequeno artigo alguns elementos que discuta a

ótica dos alunos, buscando refletir sobre o que os impedem de interpretar os textos com maior facilidade.

Algumas hipóteses para a dificuldade demonstrada pelos alunos do EJA na interpretação de textos: seleção vocabular, sintaxe, utilização de metáforas, desconhecimento de termos técnicos, falta ou excesso de imagens, entre outros.

Minha pesquisa no Mestrado mostrou a análise de dados que configuraram o Perfil do Professor do Ensino Supletivo (atual EJA),

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1976), graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1970) e mestrado em Educação pela Fundação Getúlio Vargas (1989). Atualmente é aluna do Doutorado em Língua Portuguesa pela UERJ, professora da Universidade Cândido Mendes e das Faculdades Integradas Simonsen.

revelado pela categoria “linguagem”. Nela comprovei, pela análise da fala dos integrantes do processo ensino-aprendizagem da EJA, que havia uma rotulação que pesava sobre esta clientela. Grande parte dos entrevistados, de acordo com material gravado e analisado, tinha uma ideia pré-concebida de que o aluno do EJA, em sua maioria, não apresentava condições de aprendizagem. Apontavam causas como: cansaço (pois a maioria trabalhava durante o dia e seguia para a escola noturna), fome (algumas escolas públicas não ofereciam merenda), sono (em virtude de terem que acordar muito cedo para ir ao trabalho) e, sublinhavam um aparente desinteresse por parte dos alunos. Na verdade, cansaço, fome e sono são três situações que levam a maioria das pessoas a aparentar desinteresse. Havia outro complicador, grande parte dos professores também vinha de outra jornada de trabalho, chegando cansado, com fome e sono. Ou seja, professor e aluno da EJA possuem algumas dificuldades em comum.

A Educação de Jovens e Adultos é um sonho que não quero abandonar, apesar de todas as dificuldades, há caminhos que ainda não foram experimentados pelos professores. Felizmente, vejo aumentar o número de profissionais do ensino interessados em pesquisar sobre a EJA com a intenção de colaborar para maior produtividade deste setor de ensino.

A situação da EJA é delicada, em relação ao insucesso dos alunos e acaba por marcar também os professores, alguns colegas ainda marginalizam este segmento do Ensino Fundamental. Muitas vezes senti isto na pele, como professora municipal, estadual e no setor privado, quando me perguntavam em que escolas lecionava, quando falava da escola noturna, percebia um certo preconceito, como se eu fosse menos preparada do que eles, apesar do concurso ser o mesmo e exigir licenciatura plena.

Sobre a pesquisa realizada no Mestrado, apliquei alguns questionários em turmas que lecionava para relativizar a fala dos entrevistados: professores, supervisores pedagógicos e diretores. Uma das questões propostas era que o aluno apontasse que disciplina lhe trazia mais dificuldade para interpretar os textos trabalhados. Aproximadamente, 60% apontou Língua Portuguesa como a mais difícil, seguida pela disciplina de História. Alguns poucos apontaram Ciências e outros, Geografia.

Existe uma diferença bem marcada na condição de comunicação do ser humano, todos falam, mas nem todos possuem a mesma condição na hora de se expressar. Quando trabalhava os textos em sala de aula, fazia, preliminarmente, uma preparação com os alunos sobre o que iríamos ler, o que eles já conheciam sobre o assunto, se conheciam o autor, se já haviam lido algum texto dele,

enfim, procurava dar condições aos alunos para que falassem sobre o texto, antevendo, pelo título sobre o que achavam que seria o desenvolvimento do mesmo. Dessa forma, evitava o que costumo chamar de aplicar uma “interpretação a sangue frio”, pois, sem preparação adequada (contextualização), não se estará fazendo um trabalho de interpretação e nem de construção de conhecimento e, sim, uma avaliação da competência de interpretação.

Um viés importante nesta questão é a forma como o professor entende este tipo de trabalho. A interpretação de um texto literário pode e tem muitas formas de serem lidas. Quando o autor coloca no papel sua ideia e seu texto chega ao leitor há todo um caminho que envolve muitas informações, habilidades, nível de letramento, conhecimento do léxico e estruturas sintáticas que possam levar o aluno a ter uma empatia com o autor em seu texto ou não.

Algumas entrevistas com autores de livros literários mostram que algumas interpretações de seus escritos passam distante de sua intenção inicial. Por isso a importância do professor tratar o texto com maior leveza, sem procurar ser o “dono da verdade”, fato que tanto aborrece o aluno, que na maior parte das vezes quer colaborar, ter voz em sala de aula, muitas vezes cortada pelo conceito de “certo ou errado” que o professor carrega consigo.

A questão do “erro” atinge profundamente o aluno adulto, pois há uma carga subjetiva em nossa sociedade que “é feio errar”. Dessa forma, vejo muitos alunos do EJA desistirem de estudar, convencidos pelos resultados obtidos na escola que estudar não é para eles. Isso não é dito abertamente, mas o aluno vai percebendo que tem algumas lacunas que o impedem de prosseguir no processo ensino-aprendizagem. Após a primeira avaliação, é notório o número de desistentes, uma turma que inicia o semestre com cerca de cinquenta alunos, geralmente, ao final do período letivo, não chega a trinta. Durante a pesquisa de campo, atualmente realizada para o Doutorado em Língua Portuguesa, percebi que diminuiu a matrícula dos alunos da EJA. As turmas costumam ficar entre dezoito e vinte e cinco alunos, no máximo, bem diferente na década de noventa quando fiz a Pesquisa para o Mestrado.

Uma das causas que observei está na grande distância entre a oralidade e o texto escrito. Quando o aluno é convidado a interpretar um texto, suas respostas, geralmente, carregam as marcas da oralidade. Entram aqui algumas especificidades dos alunos jovens e adultos: embora estejam fora da idade escolar, trazem uma bagagem de vida, influências marcantes do falar de seu grupo social. Ninguém pula etapa na construção do conhecimento, todos são falantes, mas nem todos conseguem se expressar bem, tanto oralmente como por escrito. É descabida a

exigência de observar os padrões gramaticais logo no início do Ensino Fundamental, independentemente da idade que tenha o aluno. Criança, jovem ou adulto têm as mesmas dificuldades de aprendizagem, o que muda é a maior vivência, no caso do adulto. Talvez, por falta de um preparo mais específico no Curso de Formação de Professores para quem irá trabalhar com turmas da EJA, o professor entenda que “cobrar” correção gramatical logo no início, irá ajudar seu aluno a se expressar melhor. Desconsidera que o falante da língua materna já possui uma gramática internalizada para construir sua fala e nem sempre a sua lógica encontra-se dentro dos padrões normativos.

Liliana Tolchinsky e Mabel Pipikín, em seu artigo “Seis Leitores em Busca de um Texto”, chamam a atenção para as diferentes maneiras de se ler um texto: “Há leituras intensivas, minuciosas e atentas; há leituras distraídas, seletivas ou verticais. Há leituras silenciosas entre leitores silenciosos ou leitura em voz alta enquanto os outros ficam calados.” Esta forma de se pensar o leitor, em sua relação com o texto, pode representar um universo de possibilidades diferentes de se atingir ao que foi dito pelo autor. Um dos entraves que vejo na aula de Língua Portuguesa, é que muitos Professores são pressionados pela Instituição onde trabalham para que cumpram o Programa. As escolas tendem a ser conteudistas, o movimento de renovação metodológica em relação a um novo pensar

sobre o processo ensino-aprendizagem, envolvendo a construção do conhecimento, tendo o aluno como centro deste processo, ainda enfrenta resistências por parte de algumas escolas e professores.

A questão de como é selecionado o conteúdo programático de Língua Portuguesa pode ser uma dificuldade a mais para o aluno da EJA. Alguns planejamentos partem do pressuposto de que os alunos devem trazer determinados conteúdos que são pré-requisitos e, se o aluno, não recebeu aquele conteúdo ou se não teve a aprendizagem, fica com uma lacuna que dificultará seu desenvolvimento naquela série. Muitas vezes, o Professor percebe essa defasagem e tenta saná-la, mas se julgar que essa demora em cumprir o programa poderá ser cobrada pela equipe pedagógica, acabará por deixar de lado tais dificuldades e tenderá seguir o planejamento. Acompanhar o rendimento da turma e dizer que o Planejamento é flexível é bastante difundido nas escolas, mas na prática, o que se vê, em muitas escolas, é que o Professor que não cumpre o “programa” acaba sendo mal visto.

Há muito que se pesquisa e estudar para que se possa levar ao aluno da EJA uma possibilidade concreta de sucesso no aprendizado da língua. Uma delas centra-se nos critérios existentes para selecionar os textos a serem lidos pelos alunos. Ainda com as autoras Tolchinsky e Pipikín, faz-se a reflexão de que tipo de texto deve ser oferecido

ao aluno: o mais fácil, com vocabulário sem maiores dificuldades, textos literários ou informativos? E como consequência vem a pergunta antiga: o que é um texto literário? E apontam para uma seleção com base numa possível apreciação e aceitação dos alunos:

“(...) Escolhemos livros que foram escritos para serem lidos, interpretados, criticados e sentidos, e não para ensinar a ler ou para ensinar a compreensão da leitura (...)”.

É conhecida a ideia de que não forma leitor quem não é leitor. Se não há prazer de ler, como passar como verdade que é um prazer ler? Professores que leem têm mais chances de encantar seus alunos sobre a leitura.

O aluno adulto, que já faz uma leitura de mundo, não consegue suportar um estudo de leitura que seja descontextualizado, precisa ler textos que falem de alguma coisa que tenha conexão com a sua experiência de vida ou que lhe aguce a curiosidade para que possa vencer o cansaço e o sono e trabalhar o texto em sala de aula.

O professor tem que assumir seu papel de mediador entre texto e aluno, não subestimar sua capacidade em vencer obstáculos e chegar a uma leitura mais satisfatória, com uma interpretação que seja aceitável. Dúvidas sempre acontecerão no percurso do aluno-leitor, mesmo quem costuma ler com frequência, que continua seus estudos de forma regular e chega a Pós-Graduação enfrentará algumas barreiras.

Como diz um compositor brasileiro em uma de suas músicas: “Ninguém sabe tudo, ninguém sabe nada!”

A leitura pode ter vários objetivos: obter informação, distração, estudar determinado assunto, entre outros. A leitura é um processo que irá preenchendo lacunas em nosso conhecimento, sempre. Não há verdades definitivas, todas são provisórias, então a forma mais adequada para se manter atualizado é a leitura, seja em livros, revistas, jornais, em sites na Internet, não importa a forma e, sim, o conteúdo que é oferecido.

O Professor precisa estar preparado para intervir de forma positiva na dificuldade de leitura de seu aluno. Reforço o conceito de que a leitura é um processo e, como tal, envolve vários personagens (autor, leitor, mediador, outros leitores), várias ideias e diferentes atribuições de sentido ao texto, dependendo da vivência e da bagagem de conhecimentos de cada leitor.

A importância dada à leitura é básica, assim como a promoção de outras competências de igual importância; falar (expressão adequada a cada situação de fala), saber escutar (quem ouve mais tem condições de aprender mais), escrita (necessidade de colocar no papel ideias concatenadas). As questões linguísticas não se fundamentam apenas na leitura, mas no que ela envolve de conhecimentos importantes na aquisição do saber.

Irândé Antunes, uma das autoras que tem se dedicado à pesquisa sobre a aprendizagem da leitura, enfatiza que “(...) ainda falta perceber que uma língua é muito mais do que uma gramática. Muito mais, mesmo. Toda a história, toda a produção cultural que uma língua carrega, extrapola os limites de sua gramática. (...)”.

A questão apontada por Antunes é tão simples de ser entendida e tão difícil de ser colocada em prática. O que costumo ver é o professor utilizar o texto como pretexto para ensinar gramática: classes gramaticais, funções sintáticas, classificação de orações etc.

Algumas vezes o texto nem ao menos é lido antes de se trabalhar a gramática, ou seja, o texto fica como pano de fundo numa aula de Língua Portuguesa, quando deveria ocupar um lugar de destaque. Uma discussão com os alunos sobre o texto poderia aguçar a curiosidade do aluno sobre o mesmo, nesse envolvimento, nessa interação aluno-texto, o Professor tem uma função importante de destacar algumas estratégias utilizadas pelo autor, falar sobre o léxico selecionado, enfim, mostrar por sua atitude frente ao texto que, antes de se valorizá-lo como um celeiro de fatos gramaticais, tem que se olhar a sua tessitura. A contextualização é muito importante para que se possa dimensionar o alcance da mensagem do texto.

Nós, professores de Língua Portuguesa, temos que nos dar conta da função importante

que exercemos na sociedade. É bonito ouvir falar da relevância de nossa profissão na construção da sociedade, permanentemente em mudança. Mas, o que precisamos é assumir algumas atitudes de forma concreta no dia a dia de sala de aula.

Precisamos levar em conta o papel do aprendizado da língua na construção da identidade nacional e na formação da cidadania plena. Sem condição de leitura e escrita não há condição de promoção de desenvolvimento nos grupos sociais. E menor será a chance de vermos nosso país melhorar a qualidade de vida através da tão sonhada melhoria da qualidade em educação.

Em que momento a escola deve parar e se perguntar: - Quem é o leitor que queremos preparar? O Planejamento de uma aula de Língua Portuguesa reflete a realidade do aluno da EJA? O Professor desse segmento tem o perfil de seus alunos? O Planejamento é confeccionado de forma hipotética, “imaginando” o perfil do aluno ao qual se destina? Ou o Planejamento é apenas uma exigência administrativo-pedagógica?

Para o Professor comprometido com a aprendizagem do aluno, este aluno para o qual planejou é real, concreto, tem dúvidas, desconhecimentos, mas possui a matéria-prima para ser trabalhado. É necessário que a escola tenha a consciência que não formará leitor sem a soma perfeita de livro+texto+leitor e que o Professor detém conhecimento sobre as

estratégias de leitura que possibilitarão seu aluno a desenvolver o processo da aquisição da leitura com interpretação.

Voltando ao enfoque dos textos literários, quando inseridos nos livros didáticos, os alunos do EJA sentem-se “desprotegidos”, o seu encaixe numa unidade que, por exemplo, pretenda trabalhar os pronomes pessoais, dependendo da ótica do autor, poderá minimizar toda a beleza e variadas possibilidades deste texto num “armazém” onde se possa comprar os pronomes pessoais. Somente.

Não sou contra o livro didático, pelo contrário, há coleções imperdíveis, que os alunos gostam de trabalhar, entretanto o apelo que faço é sobre a forma de utilizá-los. Não podem ser “os senhores” da aula. Pedir para o aluno abrir o livro na página tal, ler o texto e responder às perguntas de interpretação e depois fazer os exercícios sobre o vocabulário e, finalmente, trabalhar com os exercícios gramaticais empobrece demais a aula de Língua Portuguesa e o aluno fica na impressão que aula de português é assim mesmo: “chata”.

Ler e interpretar representa um objetivo a ser alcançado por todos. Na maioria das entrevistas, se não na totalidade das realizadas pelos canais que têm programação educativa, todas as vezes que vejo adultos analfabetos que voltam à escola para aprender a ler, a resposta é unânime: sentem-se melhor porque estão agora aprendendo algo que é muito importante:

a possibilidade de ler e tirar suas próprias conclusões. Isto dá ao ser humano o que deveria ser um direito respeitado por todos: construir e definir suas ideias, reforçando-as através de aquisição de conhecimento onde quiser, não apenas no livro didático da escola, mas no jornal, na revista, no mural, no outdoor, nos cartazes da rua, enfim, como ensinou Paulo Freire (citação de memória): “Ninguém é analfabeto oral e antes de ingressar na escola, o sujeito já faz a leitura do mundo”.

A postura de um professor deve ser antes de tudo, reflexiva. Não se pode imaginar depois de tantas pesquisas levando em consideração a prática e a teoria que um professor do século XXI deixe de refletir sobre o porquê de suas ações em sala de aula. Precisa-se de uma boa base teórica para desenvolverem-se as teorias que envolvem a Língua, suas normas e suas regras. Mas não há como deixar de lado outro aspecto, talvez mais importante, que é a língua em uso.

Penso que a boa interação entre texto-leitor será feita por um Professor-mediador que tenha conhecimentos advindos da Psicolinguística, da Linguística, da Sociolinguística, da Pedagogia, da Sociologia e da Psicopedagogia Cognitiva, entre outras áreas do conhecimento.

Foram tantos anos de trabalho com alunos jovens e adultos por escolha, não por acaso, pois ninguém se fixa num determinado segmento de ensino se não for por total

afinidade com esse grupamento. Via em meus alunos o olhar da esperança em poder aprender a falar, ler e escrever melhor, eles sentiam que eu acreditava neles, que torcia pelo crescimento e sucesso deles. Acho que foi este o diferencial que me fez, em tantos anos nunca desistir deles, nunca. Uma das lembranças mais marcantes destes alunos, foi de uma turma de alfabetização de adultos que estava sem Professor. Eu estava em função pedagógica, mas resolvi assumir a turma. Foi uma das turmas que tive mais retorno em tudo que levava para a aula. Ao final do semestre, fui surpreendida com uma das minhas alunas escolhida para representar o nosso Núcleo de EJA/Jacarepaguá/RJ, como a aluna mais idosa a terminar, com aproveitamento, a turma de Alfabetização.

A alegria de um aluno que entra com quase oitenta anos numa turma de Alfabetização e obtém sucesso, deixa em nós uma marca que jamais será apagada, a função primordial do Professor é exatamente esta, possibilitar que nossos alunos alcancem um lugar melhor no grupo social.

Conclusão

Finalizo com um fragmento de Irandé Antunes (2012), falando sobre “As armadilhas da rotina da escolarização dos conteúdos” e com uma reflexão que tem motivado minhas pesquisas e atuação docente. Muito do que Antunes coloca em seus livros repercute em

mim como a verdade que vivi em salas de aula da EJA. Nesta comunicação, há alguns parágrafos falei sobre a questão do Professor e o cumprimento do Planejamento, mas:

Tão importante quanto o cuidado para cumprir esse programa é a postura que pode ser adotada na abordagem de suas questões (...). O Professor que está em sala de aula é também ‘ator’ participante de sua própria vida, da vida de outros falantes, de outros atores do espetáculo verbal!

Descartar o aluno da EJA através de um ensino que use a aula como um texto de “competência de interpretação” ao invés de incluí-lo numa aula que busque a “construção do conhecimento” é um dos grandes erros que os professores tem cometido neste segmento. Alterar esta perspectiva seria o primeiro passo na tentativa de melhorar os resultados na Educação de Jovens e Adultos.

Referências

- ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro & interação/Irandé Antunes.-São Paulo: Parábola Editorial, 2003-(Série Aula;1).
- _____. Língua, texto e ensino: outra escola possível/ Irandé Antunes.-São Paulo: Parábola Editorial, 2009-(Estratégias de Ensino;10).

_____.O território das palavras.-
São Paulo: Parábola Editorial, 2012-
(Estratégias de Ensino;28).

HENRIQUES, Claudio Cezar. Léxico e
Semântica: estudos produtivos sobre
palavra e significação/Claudio Cezar
Henriques.- Rio de Janeiro: Elsevier,
2011. Il.-(Português na Prática)

Ler e escrever; compromisso de todas as
áreas/organizado por Iara Conceição
Bittencourt Neves... [et al.]-9.ed.-Porto
Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

TOLCHINSKY, Liliana e PIPKIN, Mabel.
Seis leitores em busca de um texto. In
Compreensão de Leitura – A Língua como
procedimento.-Porto Alegre: Artmed,
1995.

Como Citar: MACHADO, Terezinha.
*Competência de interpretação x Construção
do conhecimento: uma análise sobre o papel
do professor e o processo de interação com os
alunos da educação de jovens e adultos (EJA)
no Rio de Janeiro. In: Revista Digital
Simonsen. Rio de Janeiro, n.1, Dez. 2014.*
Disponível em:
<www.simonsen.br/revistasimonsen>

Antropologia

**“LORDS ANTHROPOLOGISTS¹” - DEBATE SOBRE A ORIGEM DA
TEORIA CLÁSSICA BRITÂNICA E SUAS INFLUÊNCIAS
TEÓRICAS METODOLÓGICAS NA OBRA DE EVANS –
PRITCHARD**

Por Cleiton Machado Maia²

Ideias Chave: Antropologia, Evans-Pritchard, fenômeno religioso

O artigo tem como proposta analisar a influência na obra de Evans-Pritchard à luz das teorias clássicas, em uma breve leitura de suas obras “*Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande*”, “*Os Nuer*” e “*Religião dos Nuer*”, buscando entender dentro da formação dos “pais fundadores” da antropologia britânica, como o autor relacionou e fundamentou sua proposta no decorrer de suas obras.

No debate da fundação da escola antropológica britânica demonstrarei a influência que a obra e ideias de Durkheim exerceram no início da antropologia - principalmente sobre a obra de Radcliffe – Brown – e os debates que se desenvolveram com Malinowski e suas propostas teóricas metodológicas de trabalho antropológico. Demonstrando assim as influências que as obras de Durkheim vão exercer sobre os dois autores, e suas discordâncias teóricas e

¹ O “Lords” do título é uma referência à posição que esses primeiros antropólogos exerciam dentro do Império Britânico, muitas vezes como funcionários ou como “Sir”, o que por muito levanta questionamento sobre seus posicionamentos em suas obras.

² Doutorando em Ciências Sociais do PPCIS/UERJ e professor da Universidade Cândido Mendes – Santa Cruz, profmachadomaia@hotmail.com .

metodológicas dessa primeira geração de antropólogos influentes da escola britânica.

Na segunda parte desse projeto pretendo demonstrar o foco principal desse artigo: a obra de Evans-Pritchard. No decorrer de uma releitura sobre as suas principais obras na área de religião, pretendo demonstrar a sua utilização de uma etnografia e teoria clássica na análise do fenômeno religioso - suas influências na obra de Malinowski e Radcliffe-Brown, e influências indiretas de Durkheim por esses autores - abrindo assim caminho para uma segunda geração de antropólogos da escola britânica que conseguiram conciliar metodologia e teorias de maneira eficaz.

Demonstrarei como esse novo modelo teórico e metodológico de Evans-Pritchard – usando influências de seus professores nas universidades inglesas, Malinowski e Radcliffe Brown – nasceu influenciando e teve continuidade nas obras de autores consagradas como Mary Douglas e outros autores da terceira geração da escola antropológica britânica até nossos dias.

Durkheim e suas influências sobre a antropologia

Na sua última – e talvez mais importante obra – “As formas elementares da vida religiosa” lança a polêmica, inovadora e até hoje atual teoria das “representações coletivas”. Onde defende essas representações coletivas como símbolos, imagens e modelos

simbólicos da vida social, comum a todos os grupos humanos. Para Durkheim, essas imagens seriam socialmente construídas e em uma realidade totalizante sendo assim tão reais quanto o mundo material.

A religião seria um ponto importante de estudo para Durkheim, pois ela seria, entre todas essas representações coletivas, o elemento em que os indivíduos estabeleceriam e fortificariam – mais do que em qualquer outra parte – essas representações coletivas, dando a elas o poder de coesão social, desenvolvendo o apego emocional do indivíduo as representações coletivas, com grande importância ao ritual.

O ritual, segundo Durkheim, seria essencial para exercer a ligação com o físico e corporal – por experiência direta. O ritual seria o lugar sagrado em que o indivíduo se circunda do mágico, sendo assim separado do profano dia-a-dia, e são essas diferenças que demarcam e intensificam a experiência que os indivíduos têm de como o mundo é realmente. Essa complexa variedade e necessidades de entender os símbolos e costumes dos outros foi o ponto de partida de algumas pesquisas antropológicas.

Um deus não é unicamente uma autoridade de que dependemos, é também uma força sobre a qual se apóia a nossa força. O homem que se obedeceu a seu deus e que, por essa razão, acredita tê-lo consigo, enfrentando o mundo com confiança e com sentimento de energia fortificada” (DURKHEIM, 1989, p. 263-264).

No início do século XX, os antropólogos ingleses aderiram as ideias de Durkheim e começaram a usar suas teorias para um grande número de estudos sobre a religião – influenciando várias características da escola britânica conhecidas – principalmente os sistemas de parentesco e sistemas legais. Sendo descrito como “pai fundador” do estruturalismo-funcionalista que foi desenvolvida posteriormente por Radcliffe-Brown usando os fenômenos sociais – coisas – e as representações coletivas como ciências objetivas.

Pais fundadores - Antropologia britânica

A antropologia nasce no final do século XIX – período vitoriano – logo depois das guerras napoleônica, junto com liderança expansionista da Grã-Bretanha. As teorias de sonho e subconsciente de Freud e Albert Einstein desconstruindo a física ofereceram uma visão mais aberta da verdade e do progresso.

Algumas questões de relativismo cultural – ignoradas pelos antropólogos desde o início do século dezenove – voltaram à tona com a filologia alemã e seus estudos sobre as línguas indoeuropéias. Isso sem contar com o apoio militar e político que muitos antropólogos encontraram nas campanhas neocolonialistas das nações imperialistas europeias, com suas campanhas de expansão e conquistas que financiaram e muito se usaram

dos primeiros trabalhos antropológicos. Em torno da I guerra mundial, a disciplina antropologia se desenvolveu e começou a ganhar nome com “quatro pais”: Franz Boas, Marcel Mauss, Malinowski e Radcliffe-Brown. Estes antropólogos que iniciariam os debates estruturais das principais escolas que temos hoje em dia. – um nos Estados Unidos, um na França e dois na Inglaterra. – considerando aqui a grande importância da escola alemã e russa que acabou se transplantando em ideias com Boas e Malinowski – em suas respectivas “novas” nações – que por motivos políticos de guerra não conseguiu dar continuidade de suas ideias dentro de suas nações (ERIKSEN, 2007, p. 51).

Cabe aqui uma breve retrospectiva destes autores que se tornaram as colunas da antropologia, antes de entrar no ponto principal de nossa análise, que é a escola britânica. Temos Franz Boas nos Estados Unidos, Marcel Mauss na França e Bronislaw Malinowski e A. R. Radcliffe-Brown na Inglaterra. Uma das questões que influenciaram para a visão “marginal” da antropologia nos seus primeiros anos de sua fundamentação teórica e metodológica. Apesar da influenciada escola britânica sobre a obra de Durkheim, havia uma indefinição nos parâmetros básicos da disciplina, e o ponto de vista social dos pais fundadores da antropologia provirem socialmente de grupos estrangeiros aos países que desenvolveram sua

pesquisa – Mauss era judeu, Radcliffe-Brown era de classe trabalhadora em uma Inglaterra elitista, Malinowski era estrangeiro e Boas era estrangeiro e judeu – lutando e tentando romper com os evolucionistas como Morgan e Tylor e os parâmetro que tinham estabelecido nas ciências sociais.

Na França, os estudos de povos não europeus de Durkheim, foi à abertura que Maus encontrou para fundamentar sua entrada acadêmica e dar continuidade à obra de seu tio. Nos Estados Unidos da América, Boas encontrou respeito na transição acadêmica e se tornou ponto de referência na antropologia. Na Inglaterra, porém essa transição acabou ocorrendo com mais força – sendo vista como uma revolução intelectual e ruptura, diferente da França e Estados unidos da América onde uma visão de continuidade vigorou – já que a influência dos evolucionistas foi criticada por Malinowski e Radcliffe- Brown. O que acaba sendo à base dos críticos da história antropológica para sustentarem que a escola britânica é o local de surgimento da antropologia moderna com Malinowski e Radcliffe-Brown. Onde a “ciência de parentesco”, que é um método britânico criado por Malinowski e uma teoria desenvolvida por Radcliffe-Brown, se consolidou como uma “ciência da sociedade” – em quanto às muitas áreas da antropologia americana não se

destacou nos primeiros anos (ERIKSEN, 2007, p. 53).

Influências da etnografia e trabalho de campo de Malinowski

Em sua obra, Bronislaw Malinowski trabalha com uma visão de sociedade holística, onde partes se entrelaçam em um todo sincrônico – não histórico – desde seus primeiros trabalhos e os mais importantes como “*Os argonautas do pacífico ocidental*” (1984) que teve sua primeira publicação logo após a I Guerra mundial, e considerada a obra mais revolucionária da antropologia, o que lhe deu prestígio e atraiu inúmeros pesquisadores para sua universidade, Universidade de Londres, e que mais tarde seriam conhecidos na antropologia.

Em “*Os argonautas do pacífico ocidental*” podemos concentrar nosso entendimento e análise das principais características metodológicas e teóricas que Malinowski desenvolveu e influenciou outras gerações – e são o foco de nossa reflexão sobre esse autor para esse artigo - como em Evans-Pritchard. A obra é extremamente detalhada e vigorosa, que busca descrever o sistema de comércio de Kula³ e sua relação com outras instituições de moradores da ilha da Melanésia – como liderança política, economia

³ “O kula é, portanto, uma instituição enorme e extraordinariamente complexa, não só em extensão geográfica mas também na multiplicidade de seus objetivos. Ele vincula um grande número de tribos e

abarca em enorme conjunto de atividades inter-relacionadas e interdependentes de modo a formar um todo orgânico” (MALINOWSKI, 1978, p. 71-72).

doméstica, posição social e *parentesco* (grifo meu).

Durante dois anos Malinowski ficou entre os Trobriand – período entre guerras – o que possibilitou uma obra meticulosa e sistemática (FIRTH, 1957, p. 56, in TEIXEIRA, 2010, p. 128), relacionado com a sua facilidade de aprendizado de novas línguas

– influência da antropologia alemã já citada anteriormente – levando-o a padrões metodológicos rigorosos e a invenção de método de campo inovador chamado

“observação participante”, que constitui participar no máximo possível das vidas e das atividades dos “nativos”. Para Malinowski, permanecer entre os “nativos” é extremamente importante, assim se pode aprender sua língua e costumes, o que dispensaria o uso de interpretes e entrevistas – que seria nocivo ao trabalho -, o que levou-o a morar em uma cabana entre os Trobriand.

A “observação participante” de Malinowski estabeleceu uma nova base para as pesquisas etnográficas, onde a vida no dia-a-dia devia ser registrada coletando detalhes de produções, padrões, trocas e conflitos, demonstrando o universo altamente complexo e multifacetado – contra os autores evolucionistas que o precederam nas ciências sociais britânicas – e rompendo como nova proposta para a antropologia e seu método. Com essa obra, Malinowski coloca em xeque projetos comparativos de características

individuais e propõe a inter-relação como essencial para qualquer análise etnográfica, teoria que os antropólogos consideraram menos que a sua metodologia posteriormente. O seu funcionalismo – diferente de Durkheim – põe o indivíduo como objetivo do sistema e não a sociedade, as instituições existiriam para as pessoas.

Durante algumas décadas, após sua morte, a teoria malinowskiana continuou em destaque até as críticas de um “individualismo metodológico” disfarçado, mas voltaria com força com a defesa de Radcliffe-Brown para a importância de captar o ponto de vista do nativo no que ficou conhecido como campanha “anti-histórica” na antropologia britânica, transformando Malinowski em obra menos criticada.

Malinowski se denominava funcionalista, apesar de críticos e comentadores colocarem como fundador das ideias de seus rivais estrutural-funcionalista (ERIKSEN, 2007, p. 58), onde para ele o indivíduo era o fundamento da sociedade e tinha agencia por ser criador da sociedade. Já os estrutural-funcionalistas viam os indivíduos como um fenômeno da sociedade e de pouca agencia de interesses – com grande influência direta de Durkheim. Essa corrente “funcionalista” malinowskiana e “estrutural-funcionalista” de Radcliffe-Brown foram ditas como opostas e inimigas por anos, até a obra de Evans-Pritchard, que as conciliou de

maneira inovadora e bem eficientes – como teoria e metodologia.

Influências da abordagem teórica de Radcliffe-Brown

Foi seguidor de Durkheim em suas ideias e considerava o indivíduo produto da sociedade; admirador e grande conhecedor da obra durkheineana “Formas elementares da vida religiosa” que estudou e lecionou durante anos na Universidade de Oxford. Apesar de seus primeiros trabalhos sobre os moradores das Ilhas Andaman na Índia terem sido considerados no estilo difusionista, quando conheceu melhor a obra de Durkheim tentou aplicar a sociologia com materiais etnográficos.

Durante o período entre guerras, a antropologia britânica teve dois períodos bem marcantes, o primeiro marcado pelas obras etnográficas detalhadas na região do pacífico sobre influência de Malinowski – e após a sua partida para os Estado Unidos da América – e segunda influência de trabalhos que foram as análises estruturais no estilo durkheimianas sobre a África. “*Enquanto Malinowski preparava seus alunos para irem a campo e procurarem as motivações humanas e a lógica da ação, Radcliffe-Brown pedia aos seus que descobrissem princípios estruturais abstratos e mecanismos de integração social*” (ERIKSEN, 2010, p. 59). Esses mecanismos que Radcliffe-Brown procurava encontrar eram as representações coletivas de Durkheim,

para ele as estruturas sociais existem independentes dos atores individuais que a reproduzem e contribuem para a manutenção da estrutura social como um todo.

A influência de Durkheim em Radcliffe-Brown está principalmente na afirmação que as instituições existem porque elas mantêm o social; ele articulou a teoria social e o método etnográfico gerando uma disciplina na Universidade de Oxford e influenciando posteriormente autores como Morgan, que começaram a ver o “parentesco” como uma chave da organização social em pequenos grupos sociais. O uso do sistema de parentesco começava a se tornar uma entrada para Radcliffe-Brown para relacionar o conceito de Durkheim vinculado com o parentesco como sistema jurídico de Malinowski – sendo assim o parentesco uma forma de interação social complexo – com direitos e deveres – fundamental para a estrutura social. “(...) estrutural-funcionalistas passaram a estudar outras instituições em sociedades primitivas: política, economia, religião, adaptação ecológica e etc.”

(ERIKSEN, 2010, p. 60), onde o parentesco serviria para ver como se estrutura e funcionam os grupos e as corporações nessas sociedades.

Evans-Pritchard e sua obra

O período das maiores publicações do estrutural-funcionalismo foi na década de 40

do século XX, onde Radcliffe-Brown e Evans-Pritchard estavam em Oxford, que concentrava seus estudos nos “mecanismos” e em princípios estruturais da sociedade – dos quais Radcliffe-Brown considerou o sistema de parentesco como o motor das sociedades “primitivas”, mantendo-a unida. Influenciando os antropólogos ingleses que começavam seus estudos na década de 40 e 50, como o próprio Evans-Pritchard que tinha estudado com Malinowski e Radcliffe-Brown, tendo grande influência na primeira parte do seu trabalho.

Destaco Evans-Pritchard como o pesquisador que melhor conseguiu desenvolver a relação entre teoria e trabalho de campo em sua obra, usando assim a metodologia de trabalho de campo de Malinowski e a teoria desenvolvida por Radcliffe-Brown, o que não lhe limitou a desenvolver uma crescente e original construção intelectual partindo do funcional-estruturalismo a sua análise da “função para o significado” (TEIXEIRA, 2010, p. 126).

A obra de Evans-Pritchard desenha com uma experiência metodológica e teórica bem particular, usando a influência metodológica de Malinowski e sua observação participativa e a contribuição da experiência teórica de Radcliffe-Brown e seus relatos selecionados e articulados para demonstrar a estrutura, para construir nas suas características uma *abstração estrutural na análise etnográfica*, que só Evans-Pritchard souber relacionar e

fazer (KUPER, 1999, p. 89). Para melhor entender esse teoria de *abstração etnográfica* desenvolvida, podemos dividi-la em três níveis ou fases.

Às vezes ouço dizer que qualquer pessoa pode observar e escrever um livro sobre um povo primitivo. Talvez qualquer pessoa possa, mas não vai estar necessariamente acrescentando algo à antropologia. Na ciência como na vida só se acha o que se procura. Não se podem ter respostas quando não se sabe quais são as perguntas. Por conseguinte, a primeira exigência para que se possa realizar uma pesquisa de campo é um treinamento rigoroso em teoria antropológica, que dê as condições de saber o que e como observar, e o que é teoricamente significativo. É essencial percebermos que os fatos em si não tem significado. Para que o possuam devem ter certo grau de generalidade. É inútil partir para campo as cegas. (EVANS-PRITCHAD, 1962, p. 243).

No primeiro nível de sua teoria, Evans-Pritchard tenta compreender a sociedade e as tradições sociais estudadas nos seus níveis mais complexos, buscando assim suas características mais significativas. Depois de entendida deve ser traduzida para a sua própria cultura – o que posteriormente foi muito criticado por alguns comentadores e novos autores. Em um segundo momento, o autor propõe uma análise com o propósito de decodificar as formas – ou estruturas – subjacentes da cultura. Lembrando que para Evans-Pritchard essa estrutura não é visível de maneira imediata, mas sim depende de um trabalho de abstração do próprio pesquisador

“Relacionar logicamente essas observações entre si de forma que venham a compor um modelo, torna-se possível ver a sociedade em seus elementos essenciais, como um todo (EVANS-PRITCHARD, 1962, p. 23).

Chegando assim na sua terceira fase - onde após uma grande influência de método de campo malinowskiano ganha uma força de análise comparativa com cunho estruturalista de Radcliffe-Brown - onde o pesquisador deve comparar as estruturas sociais, de diferentes sociedades, de maneira explícita ou implícita. As diferenças de objetivos e modelos usados em “*Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande*” e “*Os Nuer*” - certamente as obras mais conhecidas dentre aquelas que compõem a produção bibliográfica deste autor - representam propósitos e modelos analíticos distintos, apresentando, cada uma ao seu modo, problemas que se tornaram clássicos para a antropologia. Num primeiro momento, sob considerável influência de Malinowski, Evans-Pritchard está preocupado em demonstrar como os Azande possuem um sistema de crenças dotado de uma coerência interna, capaz de explicar a vida humana e fornecer solução para os infortúnios do cotidiano. Mais tarde, sua etnografia sobre os Nuer já explicita as interlocuções que estabeleceu com a obra de Meyer Fortes - que não é meu foco nesse trabalho - e Radcliffe-Brown, caracterizando-se como a descrição de uma estrutura social que contém em sua própria constituição a tensão entre grupos cuja

“oposição segmentar” acaba garantindo a manutenção do sistema como um todo.

No seu primeiro trabalho de campo “*Bruxaria, Oráculos e magia entre os Azande*” do Sudão, apresenta a feitiçaria como centro principal de trabalho. A feitiçaria é abordada com dois direcionamentos, em uma ela é uma “válvula de escape - segurança” que transforma todos os conflitos sociais em inofensivos, mantendo a interação social na maneira mais durkheineana possível. E por outro lado é uma maneira de entender o mundo do “outro” - desconhecido - de maneira mais coerente possível, de dentro, com influência de Malinowski. Sendo assim uma abordagem complexa e inteiriça onde busca entender a ordem social sem desconsiderar a complexibilidade e racionalidade de uma sociedade que só pode ser entendida de dentro dos eventos, sem separar um do outro. Alguns comentadores vão dizer que sua análise estrutural-funcionalista vai reduzir a feitiçaria em as funções sociais e outros (DOUGLAS, 1980) vão dizer que Evans vai ver a feitiçaria como “produtos sociais em toda a parte” (ERIKSEN, 2007, p. 89).

A segunda obra importante de Evans-Pritchard, “*Os Nuer*” é resultado do trabalho de campo desenvolvido com o povo Azande, onde estuda a organização política patrilinear desse povo pastoril e “sem estado” - e como se pode ocorrer uma organização política grande e complexa sem uma liderança centralizada. O

livro é uma experiência de campo em que a ciência de parentesco de Radcliffe-Brown é a chave de entendimento das organizações sociais e segmentárias, não é à toa que no último capítulo Evans-Pritchard elabora uma visão de estrutura social na mesma linha de Radcliffe-Brown “um sistema abstrato de relações sociais que continua a existir inalterado apesar das mudanças de pessoas”

(1990, p.80) - assim sendo parentesco e feitiçaria como dois “modos de pensamentos” – e em ambos os casos ele estaria interessado em mostrar como o pensamento tem relação com o que Bourdieu (2009) chamou de “lógica prática”

A obra “*A religião dos Nuer*” é uma proposta de etnografia sobre a religião dos Nuer, discutindo aspectos de religião e sociedade entre os Nuer – onde o autor usa quatro aspectos etnográficos para relacionar suas considerações e para entender o diálogo entre razão social e religião: espírito, símbolo, moral e cosmologia. Dentre essa nova base de interpretação de uma etnografia sairá uma de suas elaborações teóricas “o problema de símbolos” – que mais tarde influenciaria a obra e discussão de vários autores como Mary Douglas, como ela mesma diz na entrevista feita por Peter Fry (1999) – onde procura perceber a lógica das ações e afirmações nativas, sendo as ações e afirmações como

“nexos simbólicos” entre a vida real que a sociedade compartilha.

Os ritos mágicos não formam um sistema coerente e não há nexos entre um rito e outro. Cada um é uma atividade isolada de modo que eles todos não podem ser descritos de forma ordenada. [...] Com efeito, ao considerá-los juntos conferi-lhes uma unidade por abstração que não possuem na realidade. Espero ter persuadido o leitor de uma coisa — da consistência intelectual das noções Azande. Elas só parecem inconsistentes se dispostas como se fossem objetos inertes de museu. Quando vemos como um indivíduo as emprega, podemos dizer que são místicas, mas nunca que são acionadas de forma ilógica ou acrítica. (EVANS-PRITCHARD, 1992, p. 225).

Concluindo as diferenças entre a obra “*Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande*” demonstra como religião, instituição política e sistema de crença de uma sociedade, diferente da sua obra “*A religião Nuer*” onde mostra que crença e prática religiosa dos Nuer é extremamente fixada na vida material. Em uma visão não reducionista procura demonstrar a religião e sistema religioso não como autônomos, mas sim complexo e hierarquizado em diversos níveis de estruturas e construção de sentidos - a religião como um reflexo e não um produto. A etnografia de Evans-Pritchard procura encontrar uma racionalidade na ação dos nativos estudados, dentro da lógica de seus sistemas únicos de práticas, costumes e razão, construindo assim a legitimidade da organização social estudada.

Conclusão

A principal contribuição de Evans-Pritchard às Ciências Sociais e antropologia – e aos teóricos de sua geração – é a proposta etnográfica de uma contextualização das “culturas” ditas como primitivas. Revitalizadas posteriormente com a sua proposta de “problema simbólico”, onde propõe uma leitura de todas as complexas sociedades e estruturas com os seus respectivos símbolos e as categorias sociais que estão representando.

Thomas Hylland Eriksen (2010) considera em um dos seus títulos sobre Radcliffe Brown como o autor do “Baluarte do funcionalismo” – não estou a levantar questionamento sobre essa afirmação - mas sim sobre o resultado da herança teórica que

exerceu sobre Evans-Pritchard e sua nova visão sobre “estrutura”, claro de que sem o método de “campo participativo” de Malinowski, não seria possível propor uma interpretação de “símbolos sociais” culturalmente contextualizados como faz em sua última importante obra “A religião Nuer” - que sem dúvida é sua grande pérola teórica-metodológica britânica.

O que pode e deve ser visto com atenção aos estudantes de Ciências Sociais e Antropologia de hoje em dia como um exemplo de observação e interpretação de estruturas em grupos sociais mais diversos e complexos, interpretando e compreendendo os símbolos “interações” e “ações” que represente a realidade do grupo

Referências

- BORDIEU. P. *O poder simbólico*. Editora Bertrand, 2009.
- DOUGLAS. M. *Pureza e perigo*. Editora Perspectiva, 2º edição, 2010.
- DURKHEIM. E. *As formas elementares de vida religiosa*. Editora Paulus, 3ª edição 2008.
- ERIKSEN. T. H. *História da antropologia da religião*. Editora Vozes, 2010.
- EVANS-PRITCHARD. E. E. *Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande*. Editora Zarah, 2005.
- EVANS-PRITCHARD. E. E. *Os Nuer*. Editora Perspectiva, 2º edição, 2009.
- EVANS-PRITCHARD. E. E. *Religião dos Nuer*. Oxford: Oxford University Press (trad. Espanhol: La religión de los nuer. Barcelona: Anagrama, 1992).
- FRY. P. *Entrevista racionalismo e crença*. Revista Mana, 5(2): 145 – 156, 1999.

- MALINOWSKI. B. *Argonautas do pacífico ocidental*. Editora Abril, 2º edição, 2005.
- MELLATI. J. C. *Radcliffe-Brown – coleção grandes autores*. Editora Ática, 1978.
- RADCLIFFE-BROWN. A. R. *Estrutura e função na sociedade primitiva*. Editora Vozes, 1973.
- TEIXEIRA. F. *A sociologia da Religião*. Editora Vozes, 3º edição, 2010.

Como Citar: MAIA, Cleiton Machado. “Lords anthropologists” - debate sobre a origem da teoria clássica britânica e suas influências teóricas metodológicas na obra de Evans – Pritchard. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.1, Dez. 2014. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Trajetória

SINTOMA DE POESIA

Por Andreia Martins Viana

Ideias Chave: Poesia, literatura, Educação

Ainda que a poesia e a literatura sofram preconceitos na sociedade, continuam permanecendo na vida de alguns e florescendo na vida de outros.

Jovens que enxergam o mundo de outra forma e fazem da poesia, uma necessidade para viver ou talvez, sobreviver em meio a tanta desigualdade, discriminação, injustiça, violência e acima de tudo, o maior problema de todos, a falta de amor. É através da arte da escrita, ao expor seus sentimentos para tudo e todos, que eles se encontram livres e libertos de algo que pesa, que grita ou às vezes sussurra por dentro. E essa voz misteriosa, magnífica e indescritível é chamada de inspiração. Esse grupo de apaixonados, de todas as idades, desde a adolescentes a terceira idade, tem se espalhado por todo o Brasil. A quantidade de saraus tem aumentado mais e mais, todos numa mesma sintonia e com o mesmo objetivo, seja questionar, manifestar, criticar ou até mesmo expressar um grande amor em versos.

Poetas Contemporâneos de vários estilos, tendências e matizes, cada um com a sua própria identidade e forma de se expressar, batalhadores que insistem em criar transmitindo essências, difundindo belezas através da sua palavra libertária. E quando essa afinidade com a palavra e a necessidade de descobrir mais sobre o fenômeno da linguagem cresce, não há outra forma, a não ser ir mais a fundo, cursando letras.

Assim aconteceu com uma jovem adolescente que insaciavelmente buscou mais além, e a Faculdades Integradas Simonsen proporcionou essa oportunidade e realizou esse sonho. Hoje formada, tem um leque de conhecimentos e experiências em suas mãos, sempre apaixonada por leitura, consegue escrever dentro de vários estilos, não nega sua paixão por Clarice Lispector, Florbela Espanca, Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade entre outros consagrados da literatura brasileira, que muito a influenciaram

e ainda influenciam na escrita. As aulas de literatura fizeram essa admiração e cumplicidade aumentarem cada vez mais, aprendendo a analisar não só gramaticalmente e interpretando com um olhar diferente e mais aguçado como professora, mas também com outro olhar mais natural e sensível que sempre teve, o de poeta. A poesia não existe sem sentimento, pois seria somente um texto, a poesia vai muito além, a emoção está muitas vezes nas entrelinhas, e para sentir é preciso dar uma parte de si e vivê-la.

Os poetas são leitores atentos, ou seja, leem criticamente não só o repertório da poesia brasileira, mas também em tudo que está em sua volta, conseguem fazer coligações diretas e indiretas em seu momento histórico, e suas poesias se tornam um meio de manifestação de discordância ou vice-versa. Com o passar do tempo isso não mudou, na Semana de Arte Moderna de 22:

"a linhagem modernista se bifurca em dois eixos principais: uma vertente mais lírica, subjetiva, articulada em torno de Mário de Andrade, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade; e outra mais objetiva, experimental, formalista representada por Oswald de Andrade, João Cabral de Melo Neto e a poesia concreta."

Pensar na poesia como processo histórico, ou seja, analisar a poesia de um dado momento conforme o contexto histórico-social ao qual está inserida. E os poetas de hoje em dia, costumam acompanhar esses momentos a

serem abordados. Não se inserindo muito na tradição modernista.

Com 3 livros lançados, a ex-aluna da Simonsen, possui uma interessante história de sonho realizado, a poetisa quando se fala em arte, se esbaldando naturalmente nesse mundo e trabalha muito incentivando a leitura a jovens da Zona Oeste que sofre com uma extrema carência de cultura, visitando escolas e bibliotecas contando sua história em palestras e promovendo debates, o objetivo dela é jogar sementes e tocar pelo menos um jovem em cada lugar que passa, com a ideia de que todos são capazes de sonhar e realizar, basta querer, acreditar em si e dedicar-se. Seu primeiro livro chamado "O Reflexo da Solidão" foi lançado e esteve em destaque na Bienal do Livro do Rio de Janeiro, no dia 7 de setembro de 2013, que já faz parte do Acervo da ABL (Academia Brasileira de Letras) e foi patrocinado pelo Arnaldo Niskier, acadêmico da ABL, pelo Prof. Paulo Pimenta, vice-presidente do CIEE, pelo Chefe de Gabinete do DETRO/RJ, Roberto Richter, e pelas Empresas Rodando Legal e Declink - Tecnologia de confiança.

Participa agora da coletânea "Lâmpada do Coração", que através de um concurso literário com 826 candidatos, ficou entre os 90 selecionados. Está participando também de outra coletânea, com mais cinco poetas da Zona Oeste escolhidos pela Editora Edital, chamada "Ser Poeta".

Hoje suas poesias estão sendo trabalhadas, recitadas e dramatizadas em vários espetáculos pelo grupo de Teatro Entrando em Cena de Varjota - Ceará, que recebeu o apoio da escritora recebendo alguns exemplares de seu livro "O Reflexo da Solidão". Lançou no dia 23 de setembro de 2014 uma antologia em comemoração dos 15 anos do Brinde à Poesia no Teatro Municipal de Niterói. E foi convidada para participar do Livro Diário do Escritor 2015, convite da Litteris Editora. Já possui mais três livros para serem publicados. No dia 11 de abril de 2014, recebeu a notícia do seu editor, que seu livro lançado na Bienal "O Reflexo da Solidão", foi selecionado e irá concorrer ao PRÊMIO PORTUGAL TELECOM DE LITERATURA.

E é com toda essa história que faz da literatura seu próprio caminho artístico, levando seu trabalho a escolas e instituições voltadas para a importância da educação e da cultura.

Para saber mais é só curtir no facebook:
Poetisa Andreia Martins.

Sonhos

Os Sonhos possuem asas

Asas do desejo

Da esperança

Do amor

Da fé

Da vontade

E nós temos a mente

O veículo mais precioso

que nos permite voar

Voar sem sair do lugar

O sonho é a mais bela fotografia

de um momento muito esperado

que dorme em sono profundo

Há muito tempo dentro da gente

sonhando em ser acordado

O sonho é a mais impecável

expressão do nosso mundo sonhado

Temos o poder para sonhar o que
quisermos

De todos os tipos

De todos os tamanhos

Com toda a emoção

Sonhar é sair pela janela e ter liberdade

De não limitar-se a limites

Sonhar é ir além do que imaginamos

Sonhar é acreditar que o impossível
visto aos nossos olhos

Possa acontecer

Sonhar é fazer das lágrimas um

sorriso Do passado um presente

Do futuro um tudo

Do nada um pouco

Sonhar é fazer do ódio um amor
Do amor um alguém
Desse alguém uma
vida Dessa vida você
Basta jamais deixar a esperança escapar
Que a fé seja nossa companhia constante
Que o amor englobe nossas vidas
E nunca abandonar nossos
sonhos Mesmo que pareça
impossível Ou difícil de ser
alcançado Devemos lutar por ele
Pois nenhum vencedor ganhou sem lutar
Mas para ser vencedor não é só ganhar
Perder também é uma vitória
Por ter coragem e lutar
Se não foi pra ser
Isso não foi o que verdadeiramente
almeja
Jamais permita desistir
Seja sempre fiel às suas vontades
Jamais perca suas asas
Pois sem elas a vida não tem sentido
Tudo que quiser irá conseguir

Bastar acreditar, crer e jamais deixar de
sonhar!

Andreia Martins Viana - Nasceu em São Gonçalo (RJ), em 23/03/1993. Formada em Letras e Literatura. Escreve desde os 15 anos, lançou seu primeiro livro de poesias chamado O Reflexo da Solidão na Bienal do Livro do Rio de Janeiro de 2013 que está concorrendo ao Prêmio Portugal Telecom de Literatura. Participou da Antologia Literária Lâmpada para o Coração, através de um concurso literário, onde ficou entre os 90 selecionados de 826 participantes. Participou de uma Coletânea Ser Poeta com mais 5 poetas da Zona Oeste pela Editora Edital. Participou da Coletânea Um Brinde a Poesia 15 anos lançada no Teatro Municipal de Niterói. Atualmente apresenta um programa diário na Rádio Sarau On-line e na Rádio Cagerp. Atriz no Tetaro Mário Lago em Vila Kennedy e atriz coadjuvante da Rede Globo. Mais informações no seu blog: www.andreiameuspoemas.blogspot.com.br, e na sua Fanpage: Poetisa Andreia Martins.

Como Citar: MARTINS, Andreia. *Sintoma de Poesia*. In: *Revista Digital Simonsen*. Rio de Janeiro, n.1, Dez. 2014. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>.

História

FOTOGRAFIA E HISTÓRIA: UMA RELAÇÃO COMPLEXAPor: Fernando Gralha¹*Ideias Chave: Fotografia, representação, historiografia*

De uma conjugação entre engenho, técnica e oportunidade a fotografia surgiu em meados do século XIX e

modificou o mundo, causou grande impacto na forma de produção e circulação cultural, alterando por completo o ambiente visual e os meios de intercâmbio de informação da maioria dos habitantes do planeta. Atualmente são raros os que não fazem uso freqüente da fotografia, seja como ilustração, auxílio à memória ou representação artística.²

A máquina de fotografar e seu produto, a fotografia, compuseram o novo equipamento/elemento tecnológico que possibilita registrar tanto o cotidiano como os grandes acontecimentos de uma sociedade, foram e são fundamentais para a construção e organização das memórias de qualquer

indivíduo ou comunidade que tenha acesso a tal tecnologia. Abriram para o mundo um novo modo de vida e uma nova ideia de cidade. Ajudaram, por exemplo, a transformar Paris em capital do século XIX e fizeram com que os críticos e avaliadores desse período a tomassem como referência para a interpretação da passagem do século XIX para o século XX.

Walter Benjamin, se inspirando nas caminhadas de Baudelaire pela Cidade Luz, colocou a fotografia num primeiro plano, como um dos mais importantes elementos da modernidade por esta se consistir, simultaneamente, em consequência do processo de desenvolvimento técnico e testemunha do novo tempo. Iniciada pelos daguerreótipos³, ampliada pelos *carte-de-*

¹ Fernando Gralha é professor de História das Faculdades integradas Simonsen, Universidade Cândido Mendes, Universidade Aberta do Brasil e autor da Dissertação de Mestrado *Imagens da Modernidade na Obra de Augusto Malta*.

² GASKELL, Ivan. *História das imagens*. In: BURKE, Peter. *A escrita da História: Novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992. p. 241.

³ Imagem produzida pelo processo positivo criado pelo francês Louis-Jacques-Mandé Daguerre (1787-1851). No daguerreótipo, a imagem era formada sobre uma fina camada de prata polida, aplicada sobre uma placa de cobre e sensibilizada em vapor de iodo, sendo apresentado em luxuosos estojos decorados - inicialmente em madeira revestida

*visite*⁴ e definitivamente conquistada pelos cartões postais, a utilização da fotografia não se restringiu apenas ao prazer da contemplação de imagens, uma ampla diversificação de serviços ofertados, como a fotografia de cidades, aspectos da natureza, construções (prédios, escolas, estradas de ferro, pontes, etc.), expedições científicas e militares, documentação de empresas e governos, etc. emprestaram à imagem fotográfica o caráter prático e documental que contribuíram para a popularização da fotografia.

Antes reservada às elites, a fotografia na passagem do século XIX para o XX, passou por um processo de ampliação de seu alcance com a chegada no mercado de novas e mais simples técnicas fotográficas, baseadas no princípio do negativo-positivo, que ao diminuir os custos de produção, tornaram a fotografia acessível a um público maior.⁵ No Brasil, o efetivo crescimento da classe média, particularmente no Rio de Janeiro, resultou em uma crescente demanda do mercado consumidor de imagens. O novo modo de expressão e registro chegou ao alcance de novos usuários, como comerciantes urbanos,

de couro e, posteriormente, em baquelite - com passe-partout de metal dourado em torno da imagem e a outra face interna dotada de elegante forro de veludo.

Divulgado em 1839, esse processo teve, na Europa, utilização praticamente restrita à década de 1840 e meados da década de 1850. Aqui no Brasil continuou sendo empregado até o início da década de 1870, enquanto nos Estados Unidos - onde a daguerreotipia conheceu popularidade maior até do que em seu país de origem - continuou sendo muito popular até a década de 1890.

⁴ “Tratava-se uma fotografia copiada sobre papel albuminado e colada sobre cartão-suporte no formato

professores, profissionais liberais, funcionários públicos, artistas, entre outros que almejavam ter sua imagem eternizada pela fotografia. Desta forma o perfil da clientela sofreu uma transformação que a diferiu da dos tempos do daguerreótipo, quando o retratado era, quase sempre, um representante da elite agrária ou da nobreza oficial.⁶

Este alargamento do alcance das técnicas de reprodutibilidade impulsionou principalmente o fotomadorismo, cujo emblema inicial foi a introdução, em 1888 pela Eastman Kodak da câmera portátil, seu *slogan* publicitário –

“*Você aperta o botão, nós fazemos o resto*” – em último caso, sugere que a produção de imagens prescindia da figura do fotógrafo profissional nos registros mais comuns, segundo George Eastman “qualquer pessoa com mediana inteligência pode aprender a tirar boas fotos em dez minutos.”⁷

No alvorecer do século XX a fotografia já apresentava todos os quesitos imprescindíveis para a realização do registro de imagens de alta qualidade de exposição e reprodução, os principais progressos foram de ordem mecânica, na construção de lentes cada vez

de um cartão de visita. (...) eram oferecidas como sinal de amizade e afeto a amigos, parentes e amadas e colecionadas em álbuns”. Apud. KOSSOY, 2002, p. 34.

⁵ BOSSY, 2002, p.12.

⁶ Idem.

⁷ Após utilizar o rolo de filme com até cem fotos que vinha junto com a câmera, o fotógrafo amador enviava pelo correio a máquina para a fábrica (em Nova York) onde o filme era revelado e copiado. Em seguida o cliente recebia em casa as fotos montadas e a câmera municiada com um novo filme pronto para ser usado. Ibidem, p. 42.

mais precisas e nítidas, e câmeras portáteis de diversos tamanhos e formatos. A Eastman lançou, por exemplo, em 1900, a câmera Brownie, ao custo de somente 1 dólar, e que transformou radicalmente a fotografia em uma arte popular, passando às outras empresas a preeminência por uma qualidade técnica profissional.⁸

Com a popularização da fotografia a imprensa a incorporou aos principais almanaques, revistas e jornais. Seu emprego, a princípio, tinha como função ilustrar reportagens e artigos ratificando o acontecimento narrado, ou mesmo de forma casual, sem nenhuma conexão com o texto publicado. Portanto, é importante atentar ao novo papel da fotografia no início do século XX – no Brasil explicitado em publicações como a Revista “*Kósmos*” e o periódico “*O Commentário*” entre outros –, o de se constituir como um elemento do cotidiano da população, consecutivamente conexo não somente ao desenvolvimento científico e à verdade da reprodução dos fatos, mas igualmente ao registro, à documentação do momento especial vivido.

O novo equipamento e o olhar do fotógrafo transformaram o cotidiano em nova expressão estética, ao registrar tipos, costumes e hábitos, moda e ao atribuir à imagem fotográfica a

condição de representação das inovações e da curiosidade do homem moderno.

Fotografia e História

Paralelo a seu caráter de inovação tecnológica, a fotografia carrega em sua história a marca da polêmica em relação aos seus usos e funções.⁹ Desde a comoção provocada no meio artístico, que entendia a fotografia como um elemento ofuscante de qualquer outro tipo de ilustração, até seu caráter de prova irrefutável dos fatos, a fotografia foi, e é, alvo de debates entre aqueles que lançam mão deste recurso para refletir acerca de seus objetos de análise.

No caso específico da sua relação com a História, pode-se dizer que tal debate deu-se, dentre outros aspectos, sobre o reconhecimento do papel desempenhado pela cultura nos diferentes campos do contexto social. Foi dessa forma que a fotografia, ao lado de outras imagens, se incluiu nos campos da pesquisa em História.¹⁰

Entre os anos setenta e oitenta do século XX, as fontes imagéticas, até então relegadas a um plano ilustrativo, contribuíram para fertilizar os debates teórico-metodológicos responsáveis pela proposição de “novos problemas, novos objetos e novas abordagens” aos territórios dos historiadores.¹¹ Debates

⁸ SALLES, 2004.

⁹ MAUAD, 2004, p.119.

¹⁰ BORGES, 2003, p. 75-79

¹¹ Referência à obra coletiva organizada por LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre, traduzida no Brasil com o

título de *História: novos objetos, novos problemas, novas abordagens*. 3v. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976.

estes, que foram responsáveis pelo esclarecimento da natureza discursiva e híbrida da fotografia, das mudanças da percepção de suas imagens e especialmente dos filtros culturais, ideológicos e políticos que sempre conduzem os padrões historiográficos predominantes, os quais, por sua vez, influenciam modos de ver e de olhar as imagens.

Ao considerar questões como estas, alguns autores propõem um repensar sobre os modos de trabalhar as relações entre fotografia e História. Apenas a título de exemplo, citemos algumas obras cuja alta constância nas notas de rodapé de dissertações e teses de diferentes historiadores, pesquisadores e outros estudiosos da fotografia ratificam a aceitação da, como já dissemos, natureza discursiva e híbrida da fotografia, o que permite fazer desta fonte iconográfica um documento histórico recheado de informações sobre a sociedade congelada naquela imagem.

Annateresa Fabris em *“Fotografia: usos e funções no século XIX”*,¹² ressalta que a fotografia é orientada pelas convenções de um novo binômio: o da automatização/criação, subverte a tradição das pinturas, estas baseadas no binômio manualidade/criação. A cargo disso, o retrato fotográfico rompe com a perspectiva renascentista e instaura uma outra

forma de arte,¹³ é uma construção artificial, na qual se encontram as normas sociais correntes e diferentes estratégias mobilizadas pelos fotógrafos/artistas. Faz surgir uma cultura visual célere e fragmentada, apesar de compromissada com a preservação da memória individual e coletiva.

Outro trabalho que merece destaque é a tese de doutoramento da Professora Ana Maria Mauad.¹⁴ Ao optar por uma abordagem histórico-semiótica e detendo-se em dois diferentes tipos de agentes produtores de registro (as revistas *“Careta”* e *“O Cruzeiro”* e fotografias de famílias) analisa a característica tipicamente burguesa dos comportamentos e das representações sociais da classe dominante no Rio de Janeiro da primeira metade do século XX. Traz importante contribuição para a discussão com seu trabalho, no qual busca “chegar àquilo que não foi revelado pelo olhar fotográfico”.

Entende que para chegar àquilo que não foi de imediato revelado, é preciso “perceber as relações entre signo e imagem, aspectos da mensagem que a imagem fotográfica elabora e, principalmente, inserir a fotografia no panorama cultural no qual foi produzida”.¹⁵

Para tanto a autora transita por diversos autores que tratam de lingüística e de semiótica,¹⁶ e partindo da acepção de que “a semiótica é uma

¹² FABRIS, 1998.

¹³ Idem, p. 8-9

¹⁴ MAUAD, 1990.

¹⁵ Idem, p. 1.

¹⁶ A autora discute as posições e contribuições tanto de teóricos da lingüística e da semiótica da comunicação (Saussure e Roland Barthes) como os da semiótica da significação (Julia Kristeva, Peirce, Umberto Eco e Rosi-Landi).

nova ciência que tem por objetivo qualquer sistema sígnico usado na sociedade humana (...),¹⁷ chama a atenção para o fato de que para o historiador ampliar sua capacidade de análise e esclarecimento dos acontecimentos passados é necessário levar em conta a interdisciplinaridade e a aceitação da abordagem semiótica. Nessa abordagem histórico-semiótica a autora propõe “analisar a mensagem fotográfica como um fenômeno de produção de sentido” para tanto utiliza os conceitos básicos de cultura e ideologia já que “tudo nas sociedades humanas é constituído segundo códigos e convenções simbólicas que denominamos cultura”. É nesta conjuntura teórica que a autora compreende a fotografia como “1º, enquanto artefato produzido pelo homem e possui uma existência autônoma, quer seja como relíquia, lembrança etc.” e “2º, enquanto mensagem que transmite significados relativos à própria composição da imagem fotográfica”.

A mesma autora em outro trabalho de 1996¹⁸ comenta a noção de intertextualidade e da relação entre quem produz e quem lê o artefato imagético, da dependência da aproximação com outros textos do período para uma leitura da imagem. Para Mauad, “à competência do autor corresponde a do leitor”, pois “é a competência de quem olha que fornece significados à imagem. Essa

compreensão se dá a partir de regras culturais, que fornecem a garantia de que a leitura da imagem não se limite a um sujeito individual, mas que acima de tudo seja coletiva.” A compreensão do texto fotográfico se dá nos planos internos e externos à superfície do texto visual, é um ato tanto conceitual quanto pragmático onde se pressupõe a aplicação de regras culturalmente aceitas e convencionalizadas na dinâmica social.¹⁹

Mauad agrega às categorias fundamentais de análise semiótica o destaque aos elementos históricos na acepção de que é no processo de sua produção que a fotografia, como produto cultural, deve ser analisada para que se passe do aspecto superficial da imagem à apreensão de seu sentido social. Ao mesmo tempo, consistindo a imagem em um meio de comunicação humano, há códigos e convenções a partir das quais elas são produzidas e que nos remetem ao contexto cultural no qual se situam.

A noção de cultura fotográfica ainda é uma discussão relativamente recente no Brasil, tanto entre os historiadores quanto entre os demais cientistas sociais que trabalham com imagens fotográficas. Uma das primeiras discussões, iniciadas por Maria Inez Turazzi²⁰ asseguram que a cultura fotográfica é uma das formas de cultura, justificada pelo valor da fotografia como recurso visual de suma

¹⁷ “Introdução ao estudo estrutural dos sistemas de signos”. In: Ivanov, V.V. et alii. *A Linguagem e os Signos*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, n° 29, 1972, p. 9. Apud MAUAD, 1990, p. 2.

¹⁸ MAUAD, 1996.

¹⁹ Idem, p. 9.

²⁰ TURAZZI, 1998.

importância para a formação do sentimento de identidade, seja individual ou coletivo. Turazzi constata que a cultura fotográfica é uma das formas de cultura arraigada em uma extensão maior do universo cultural, entende que esta se constitui em dimensões diversas e complexas. Começando pelos próprios produtores de imagens, a autora assegura que a cultura traz à baila todo cabedal profissional dos fotógrafos, ou seja, desde seu equipamento fotográfico e diferentes tecnologias (câmeras, lentes, chapas, etc.) até suas escolhas estéticas e formais que utilizam em sua produção. Daí podemos ressaltar a necessidade de se realizar uma arqueologia da obra do autor fotográfico dispendo-a em um determinado tempo e espaço.

Turazzi salienta ainda que uma cultura fotográfica se expressa nos usos e funções da fotografia em uma sociedade e na construção das representações imaginárias integradas ao conteúdo das imagens produzidas desta sociedade.

O teórico francês Philippe Dubois, um dos principais pesquisadores da atualidade no campo da estética das imagens com contribuições decisivas na reflexão sobre a fotografia, o cinema, o vídeo e o domínio digital, fundamenta sua análise²¹ na crença de que, embora ocorra a premissa da existência de uma significação *per se*, a fotografia é percebida como uma imagem coligada a uma

ação inseparável de sua enunciação e de sua recepção.

O autor baseia-se em três categorias básicas: o índice como representação por imediação física com seu referente; o ícone como representação por similaridade; e o símbolo como representação por convenção geral. Essa forma de abordagem aproxima as imagens técnicas do fotógrafo com as características indiciais da singularidade, da denominação do período e do seu testemunho. A singularidade, como prova da unicidade do referente em que a imediação referencial é a própria projeção metonímica; o testemunho, porque por sua origem, a fotografia necessariamente testemunha, certifica ainda que às vezes não signifique, e a denominação, característica de indicar a singularidade exclusiva do referente. Portanto, a primeira qualidade existencial das imagens fotográficas é ser inicialmente na sua origem um índice, podendo assemelhar-se e tornar-se um ícone, para finalmente adquirir sentido e ser um símbolo.²²

Já Boris Kossoy, um dos pioneiros no trabalhar as relações entre fotografia e História,²³ analisa o valor documental da fotografia como informação historiográfica, propõe uma metodologia para a pesquisa e análise deste suporte. O livro é considerado um clássico utilizado por historiadores, sociólogos e profissionais de comunicação. Kossoy

²¹ DUBOIS, 1990.

²² Idem.

²³ KOSSOY, 2001.

acrescenta à discussão, entre outros fundamentos teóricos, uma análise do fotógrafo como um filtro cultural,²⁴ nela destaca que “o registro visual documenta (...) a própria atitude do fotógrafo diante da realidade; seu estado de espírito e sua ideologia acabam transparecendo em suas imagens” e, portanto, a opção por um determinado aspecto do real, a disposição visual dos detalhes que compõem a cena, assim como o uso que o fotógrafo faz dos vários recursos oferecidos pela tecnologia, são elementos que influirão decisivamente no resultado final e configuram a atuação do fotógrafo enquanto filtro cultural.

Respeitadas suas especificidades, podemos dizer que nos trabalhos aqui citados, os autores proclamam a fotografia não apenas como uma expressão da realidade, mas também interpretação deste mesmo real, que deve ser buscada nas efígies através da leitura cuidadosa e subjetiva, neles a fotografia exhibe suas múltiplas faces; ostenta seu *status* de técnica, arte e documento sócio-cultural.

O que nos importa inteiramente chamar a atenção é que o ato de reproduzir frações do real não é um processo passivo, asséptico, pois o fotógrafo, seja ele autônomo ou ligado a ações públicas, atua sobre o real impregnado e sabedor dos códigos sociais, políticos, ideológicos, comerciais e estéticos. De outra forma, a “composição” da imagem produzida

seria passível de não ser compreendida por sua clientela.

Portanto, a visualidade determinada pela fotografia é constituída, ao mesmo tempo, por sua geração automática assim como pelas subordinações sócio-culturais que norteiam o olhar e as opções do fotógrafo, pelos intermediadores culturais responsáveis pela circulação das imagens além do gosto e intentos dos consumidores.

Dessa forma, podemos dizer que o fotógrafo, sua câmera, a paisagem e seus habitantes e, por fim, nós espectadores, fazemos parte do processo de significação. Podemos então, entender seu acervo fotográfico como um sistema de comunicação e, portanto, portador de uma mensagem e de um emissor com intenção de transmitir algo, portanto os códigos de representação e comportamento de um indivíduo ou grupo a que ele pertence, estão presentes numa imagem fotográfica.

Partindo do ponto de que a fotografia traz em si uma série de referências do indivíduo, grupo ou sociedade a que representa, como imagem, ela está carregada de valor cultural. Segundo Arnal²⁵, esse “estar carregado de valor cultural” acontece quando a imagem se insere no contexto sociocultural de um determinado grupo. Essa inserção ocorre se, e quando, os atores sociais mantêm os ritos comuns que reforçam e estruturam esse grupo.

²⁴ Idem, p. 42.

²⁵ ARNAL, 1998.

A fotografia ganha então um caráter ambíguo, enquanto é definitivamente um documento, consiste ao mesmo tempo em uma representação.

Fotografia e documento

Quando se fala em documento, se fala em evidência, prova, comprovação oficial. Segundo o dicionário Houaiss da língua portuguesa²⁶ documento é “qualquer objeto de valor documental (fotografias, peças, papéis, filmes, construções etc.) que sirva de prova ou testemunho, elucide, instrua, prove ou comprove cientificamente algum fato, acontecimento, dito, etc.”

O primeiro efeito que a fotografia causou foi o despertar de grande admiração pelo novo meio de expressão, em virtude de suas realizações, de sua perfeição e rapidez. Esse deslumbramento com a invenção de Niépce e Daguerre e suas possibilidades de representação geraram a necessidade de definir a essência da fotografia. Esta, primeiramente, se constituiu em oposição à pintura. O esforço neste sentido se deu diante da capacidade da fotografia de reproduzir, como até então, nenhum mestre da pintura houvera conseguido, um “espelho do real”. Foi o recurso mecânico encontrado pela ciência

para reprodução do fato, cópia fiel dessa mesma realidade.²⁷

Desde seu surgimento em 1839 até meados do século XX, a fotografia se constituiu nas relações entre documento, prova e memória, carregando em si o status de “olho da História”, no Brasil sustentou-se a idéia. A partir da nota dada pelo Jornal do Comércio em 1840²⁸ da chegada do daguerreótipo,²⁹ – “(...)

Em menos de nove minutos o chafariz do Largo do Paço, a praça do peixe, o mosteiro de São Bento, e todos os outros objetos circunstantes se acharam reproduzidos com tal fidelidade, precisão e minuciosidade, que bem se via que a coisa tinha sido feita pela própria mão da natureza, e quase sem a intervenção do artista” –, pela sua associação como identificação através do uso em documentações pessoais como passaportes, identidades, e outros tipos de carteiras de reconhecimento social, dos retratos de família,³⁰ o registro fotográfico tinha em si a certeza da isenção de intervenção à natureza do fato. Esta suposta vocação que a fotografia tem para reproduzir o real garantiu-lhe desde sua invenção uma posição de destaque no campo das ciências e da comunicação. A informação visual contida na imagem nunca era contestada, seu nível de autenticidade garantia seu aceitação prévio como prova de um

²⁶

<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=documento&stipe=k>

²⁷ ARNAL, 1998.

²⁸ *Jornal do Comércio*, 17/01/1840.

²⁹ Aparelho fotográfico inventado por Mandé Daguerre (1787-1851), físico e pintor francês, que fixava as imagens obtidas na câmara escura numa folha de prata sobre uma placa de cobre.

³⁰ MAUAD, 1996, p. 3.

determinado episódio, estado de coisas, aparência ou comportamento. A objetividade positivista atribuída à fotografia era parte de uma instituição alicerçada no iconográfico, na aparência como expressão da verdade.³¹

Antes de qualquer coisa devemos deixar claro que a teoria do “olhar inocente” já caiu por terra há algum tempo, historiadores e teóricos da imagem como Boris Kossoy, Ana Maria Mauad, Ariel Arnal, Alfredo Bosi entre outros, comprovam que entre a ação de fotografar e a imagem resultante existe toda uma gama de subjetividades concernentes tanto ao fotógrafo quanto a sociedade do contexto deste mesmo fotógrafo, além das expectativas e desejos do fotografado.

Além de que, não podemos desconsiderar que boa parte das obras fotográficas são fruto de uma relação comercial entre o fotógrafo e cliente. O fotógrafo profissional presta um serviço a um cliente, e o sucesso desta relação estava diretamente ligado à satisfação deste cliente, de onde podemos concluir que o fotógrafo ao de todos os recursos para satisfazer as expectativas de seu(s) cliente(s) o coloca no mínimo em uma posição de co-autoria do registro imagético.

Assim, podemos dizer que a obra fotógrafo e sua relação com o registro do “fato” se encontram no centro do debate que é o conceito da fotografia como fonte histórica e sua

respectiva discussão teórica, envolvendo questões como o realismo fotográfico, a ambigüidade relativa a informação e desinformação que existem na imagem fotográfica, a subjetividade e a objetividade que ela possui, a questão do olhar, da interpretação e da busca da natureza do documento fotográfico.³²

Seria possível, o registro visual não documentar a atitude do fotógrafo frente à realidade? Seu estado de espírito e sua ideologia não transparecerem em suas imagens? Segundo Kossoy³³ não,

Para uma confiável análise de uma série fotográfica e de seus processos de realização, o caminho é seguir a metodologia de situar as fotografias no contexto de sua produção, no seu tempo e condições político-sociais, é o caminho para articular dinamicamente a percepção dos vestígios detectados e a visão geral que se tem sobre a realidade social estudada.

Porém, o simples “cercar” as fotografias através das fontes produzidas pelo fotógrafo, não é suficiente para dar conta da sua expressão do universo d e uma sociedade. A interpretação de uma única fotografia ou de uma série como texto, exige o conhecimento de diferentes textos que os antecederam ou que lhes fossem contemporâneos na produção da textualidade de um período.³⁴

³¹ KOSSOY, 2001, p. 102.

³² CIAVATTA, 2002. p. 18

³³ KOSSOY, 2001, p. 42.

³⁴ MAUAD, 2005, p. 140.

Assim sendo, o entrecruzamento e a interseção de fontes como jornais, ofícios, crônicas, literatura, etc. se tornaram de essencial importância na construção de um conjunto de referências mais extenso, que por sua vez, proporcionaram uma maior possibilidade de compreensão do sentido do teor das imagens, a fim de que elas adquiram um sentido não em si, mas em seu contexto.

Desconsiderar outras fontes, sejam elas quais forem, ao ler e entender uma sociedade através das fotografias seria um trabalho infactível e sem sentido. A imagem fotográfica, não fala por si, somente pode ser compreendida quando contextualizada no próprio universo interpretativo do autor e do receptor, entendemos que somente nesse universo ela se decompõe em testemunho e mensagem de uma pessoa, sociedade, circunstância ou de um acontecimento sucedido.

Embora, muitas vezes, a fotografia almeje à universalidade de uma produção calcada na razão, percebemos que as imagens oficiais ou não, são sempre reguladas sobre códigos convencionalizados social e culturalmente, motivados pelos interesses dos grupos que os tecem, daí é imprescindível o relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem se utiliza deles.³⁵

Faz-se necessário, também, entender o fotógrafo como autor, em qualquer instância

em que atua, autônomo ou servidor, sua obra é marcada pela competência com que dominou a tecnologia e a estética fotográfica de seu tempo, que por sua vez estão diretamente conectadas ao manuseio de códigos convencionados social e historicamente objetivando a fabricação de uma imagem crível e inteligível. Logo, as imagens produzidas por qualquer fotógrafo são um documento não apenas pelo que mostram de um passado congelado nas efígies, mas porque permitem também o conhecimento de seu autor, o fotógrafo e cidadão, do procedimento e tecnologia empregados por ele e que proporcionaram a imagem e seu conteúdo.³⁶

O produto final na obra fotográfica, se constitui em decorrência da ação do homem, que dentre outras escolhas possíveis, optou por um ponto de vista em particular: o entusiasmo, o otimismo, a tristeza, a crítica, enfim, qualquer sentimento humano advindos das idéias de seu tempo. E que utilizou toda a tecnologia a ele oferecida por este tempo. A narrativa fotográfica nasce a partir de um desejo coletivo ou individual permeado por desejos de um lugar e de uma época, que motivaram a petrificar em imagens determinados aspectos do real.

Desde o surgimento da fotografia, existe a possibilidade de interferir na sua confecção, da existência de um “discurso humano”, construído através da codificação da imagem -

³⁵ CHARTIER, 1990, P. 17.

³⁶ KOSSOY, 2001, p. 75.

a pose por exemplo. Dirigindo a cena, organizando a composição, se aproveitando de um ângulo mais favorável, alterando para melhor ou para pior a aparência de seus retratados, introduzindo ou excluindo detalhes, o autor fotográfico sempre, de uma forma ou de outra, manipula seus registros técnica, ideológica ou esteticamente.³⁷ Desta forma, a singularidade daquilo que se apresenta ganha similaridade com uma categoria universalizante: o rico, o pobre, o patrão, o empregado, ou a festa, o desastre, o protesto, a modernidade, o atraso...

Assim sendo, a fotografia apresenta, por um lado, algumas pistas muito claras, e de outro carrega alguns vestígios, de acesso mais difícil, pois são fundamentados em modelos previamente elaborados da perspectiva, do enquadramento, da composição, da pose, etc. Estas condições são de grande relevância, porque mostram não apenas que tal evento realmente existiu, mas também, através da composição da imagem, uma certa representação que foi social e/ou culturalmente conferida ao sujeito.

A fotografias servem para atestar condições representadas por meio de objetos, poses e olhares, são fruto de um processo que vai além de sua gênese automática, que vai além de a idéia de *analogon* da realidade, são decorrentes de uma elaboração do vivido, de uma ação de investimento de sentido, ou seja, uma leitura

do real concretizada pelo fotógrafo mediante um conjunto de normas que envolvem, inclusive, o domínio de um determinado conhecimento e tecnologia.³⁸

Uma obra fotográfica é um meio de informação pelo qual visualizamos microcenários de um tempo e espaço; assim sendo ela não agrupa em si a totalidade do conhecimento, mas evidencia sim uma implícita relação de “cumplicidade” entre o fotógrafo e imagem. Não pode ser percebida e analisada como um registro simples e imaculado de uma imanência do objeto retratado. Como produto humano, ela indica também, com sua escrita luminosa, uma realidade que não existe fora dela, nem antes dela, mas precisamente nela.³⁹

Seguindo o viés de análise de Boris Kossoy,⁴⁰ afirmamos que a história das efígies executadas vistas tanto pelo fotógrafo como pelos retratados, nos trazem indícios de um passado. É preciso ter consciência de que, ao analisarmos estas fotografias, nossa compreensão deste passado será, sem dúvida, influenciada por uma ou mais interpretações anteriores. Por mais isenta que seja à interpretação do teor fotográfico da obra analisada será vista continuamente conforme a interpretação primeira do fotógrafo, que optou por aspectos determinados, os quais foram objetos de manipulação desde o momento da tomada dos registros e durante todo o

³⁷ Idem, p. 108.

³⁸ MAUAD, 2005.

³⁹ MACHADO, 1984, p. 40.

⁴⁰ KOSSOY, 2001.

processamento, até a obtenção das imagens derradeiras. Entre o objeto e sua imagem materializada incidiram uma seqüência de intervenções ao nível da expressão que modificaram a informação inicial.

Retomando então a questão do documento, a fotografia serve ao historiador como fonte de conhecimento das múltiplas atividades do homem e de seu atuar sobre outros homens e sobre a natureza, porém sempre se prestando aos mais diferentes interesses, ideologias e culturas, agregando ao *status* de documento a característica de representação.

Entendemos, portanto, a obra do fotógrafo como uma determinada “prova visual” do contexto um certo tempo e espaço, que sempre encontrou-se entre dois modos de existência: como mensagem direta, objetiva, culturalmente consagrada pela sua origem de tecnologia aplicada e aparentemente sem necessidade de decodificações, e como uma mensagem polissêmica, dúbia, refratora da realidade. Se nesta permite uma aproximação estética da virtualidade do ato fotográfico à sua materialização, do fazer fotográfico ao refletir sobre o produto codificado, transformador do real, naquela, a estética fotográfica é imposta ao real como mimeses, arquétipo visual ou o “espelho do mundo”, o código absoluto. Ou seja, prova conformada pelo testemunho e pelo olhar de um cidadão de seu tempo.

A imagem fotográfica enquanto monumento.

“(…) o monumentum é um sinal do passado. Atendendo à suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação (...)”⁴¹

Segundo Le Goff,⁴² dois tipos de materiais são aplicados à memória coletiva: os documentos e os monumentos. Seguindo ainda o mesmo viés de análise, de que “*não há história sem documentos*” e que “*há que tomar a palavra ‘documento’ no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira*”,⁴³ entendemos que a fotografia abrange tanto o conceito de documento como monumento, principalmente dentro da idéia de “novo documento” que transcendendo para além dos textos tradicionais, carece ser tratada como um documento/monumento. A fotografia de fato, oscila entre documento e monumento, entre memória e História, ora serve de índice, como marca de uma materialidade passada, na qual objetos, pessoas e lugares nos dizem sobre determinadas feições desse passado – modismos, condições de vida, arquitetura, festas, solenidades, etc. Por outro lado, é um símbolo, daquilo que no

⁴¹ LE GOFF, 1985, p. 535-536.

⁴² Idem.

⁴³ Ibidem, p. 531.

passado, a sociedade determinou como imagem a ser perpetuada no futuro.⁴⁴

Por meio da conservação das imagens fotográficas, que por sua vez, apresentam o instante real e vivido, porém congelado como partícula de uma memória, podemos entender a referida oscilação da fotografia entre os conceitos de documento e monumento.

A fotografia, composta por signos sociais, políticos e estéticos e de sua relação simbólica com seu exterior, institui, sob o enfoque da produção de significados sócio-culturais, um “espaço histórico” legitimado. Através de sua condição legitimadora e dialógica, o modo de representar da fotografia atualizou-se enquanto “gênero de discurso”. Tal significação encontra-se bem encaixada nestas características e condições na medida em que, de acordo com o pensamento de José R. S. Gonçalves,⁴⁵

“os ‘discursos do patrimônio cultural’, presentes em todas as modernas sociedades nacionais, florescem nos meios intelectuais e são produzidos e disseminados por empreendimentos políticos e ideológicos de construção de ‘identidades’ e ‘memórias’, sejam de sociedades nacionais, sejam de grupos étnicos, ou de outras coletividades.”

É nesta escolha de narrativa, inspirada pela noção de documento-monumento, onde Lê Goff sugere que o documento enquanto monumento é fruto do empenho das

sociedades históricas para estabelecer – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si mesmos, e que a fotografia age como um ponto de partida da memória, apta a resumir o sentimento de pertencimento a um grupo e/ou a um determinado passado, que, fundamentalmente, nos leva a considerar as imagens fotográficas como fonte historiográfica, como documento e monumento.

Logo, apresentamos a fotografia como uma mensagem que se elabora através do tempo, tanto como imagem/monumento quanto como imagem/documento.⁴⁶ É uma forma de demarcação que faz uma ponte entre passado e presente, de natureza fundamentalmente comunicativa e que reúne uma série de componentes dialéticos, compostos de resistências e acordos, oposições e homogeneidades, que por sua vez lhe impedem de ser neutra. É carregada de valores, objetos, mensagens, lugares e imagens constituindo documento e monumento cheios de eloquência, reflexões, técnica e simbolismos impregnados de passado e presente, de testemunho e objetividade, de lembranças e esquecimentos.

A fonte visual tem uma natureza discursiva, que produz sentido - sentido dialógico - socialmente construído e mutável e não imanente à fonte visual. A visualidade é algo que vai além de observar o visível e dele inferir

⁴⁴ MAUAD, 2005, p. 141.

⁴⁵ GONÇALVES, 2002.

⁴⁶ Apud CARDOSO & MAUAD, 1997.

o não-visível. É “tirar” da fonte visual um ou vários discursos. Assim sendo, a fotografia se estabelece como mediadora e reflexo de um momento da sociedade.

Olhar, ver e pensar.

“Sabe-se que a relação do olho com o cérebro é íntima, estrutural. Sistema nervoso central e órgãos visuais externos estão ligados pelos nervos ópticos de tal sorte que a estrutura celular da retina nada mais é que a expansão da estrutura celular do cérebro. O anatomista norte americano Stephen Poliak chegou a admitir a hipótese revolucionária de que o tecido cerebral resultou de uma evolução dos olhos em pequenos organismos aquáticos que viveram a mais de um bilhão de anos atrás. Quer dizer: não foi o cérebro que se estendeu até a formação do órgão visual, mas, ao contrário, foi o olho que se complicou extraordinariamente dando origem ao córtex onde, supõe-se, estaria a sede da visualidade.” (Alfredo Bosi)⁴⁷

Roland Barthes em “A Câmara Clara”⁴⁸ afirma que a foto *fala*, que induz, vagamente a pensar. Cita o exemplo das fotos de Kertész para a revista *Life* em 1937, que foram recusadas por “falar demais”. Segundo os redatores da revista elas faziam refletir, sugeriam um sentido – outro que não a letra. Ainda segundo Barthes a fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba, mas quando é *pensativa*.

Enquanto o viés da análise de Bosi (1988) sobre uma fenomenologia do olhar está em

que, olhar, ver e pensar são ações intrínseca e historicamente inseparáveis, Barthes divide a linguagem fotográfica em duas categorias: uma denotativa, é o óbvio, é tudo o que se vê na fotografia, tudo que está evidente; a outra é conotativa, é o obtuso, é informação implícita na fotografia. Através desta análise estabelece a sua célebre distinção entre o *studium* e o *punctum* da fotografia. Trata-se por um lado da condição da imagem fotográfica enquanto algo que se presta ao *intelecto* como objeto e campo de estudo, como área de uma cultura e de um saber perceptível, revelado e proclamado nos padrões da ciência - o *óbvio* da fotografia. Por outro lado, entende a imagem fotográfica enquanto algo que se proporciona ao *afeto*, como um detalhe, uma experiência pessoal que perpassa existencialmente, que fere, anima ou comove, como um silêncio que, ao mesmo tempo enleva e perturba - o *obtusos* da fotografia.

Barthes se mostra insatisfeito com o conjunto de conceitos empregados no trato da fotografia e opta por abordá-la no nível pleno da subjetividade, dos sentimentos causados diante sua experiência individual como espectador. Em suas palavras:

“(...) a resistência apaixonada a qualquer sistema redutor. Pois toda vez, tendo recorrido um pouco a algum, sentia uma linguagem adquirir consistência, e assim reprimenda, eu a abandonava tranqüilamente e procurava em outra parte: punha-me a falar de outro modo. Mais valia, de uma vez por

⁴⁷ BOSI, 1989.

⁴⁸ BARTHES, 1984, p. 62.

*todas, transformar em razão minha declaração de singularidade e tentar fazer da 'antiga soberania do eu' (Nietzsche) um princípio heurístico.*⁴⁹

É fácil perceber em “*A câmara clara*” certa tensão entre uma demanda referencial e uma aspiração formal, em que transparece o desapego pelo *studium*, ou seja, pelo óbvio, em favor do *punctum*. A proposta de exame do “obtusos”, do “detalhe” e especialmente do “tempo” é executada com uma observada tendência à dicotomia e oposição de valores de análise. Barthes discute a fotografia além da intermediação dos indicadores culturais, chamando a atenção para o fato de que não trata de outra imagem que não a fotográfica.

O autor trata a fotografia a partir de um ponto de vista situado no campo das sensações que a sua experiência visual provoca, fora da mediação dos códigos culturais, e ao fazer isso, mais uma vez, com atenção para o fato de que se trata de uma fotografia e não de qualquer outro tipo de imagem, proclama um certo tipo de entusiasmo que se conecta à essência particular da imagem fotográfica, ao sentimento *pungente* do realismo fotográfico que desfaz a fronteira atribuída pelo tempo, para colocar o espectador face a face com o passado e com o que há de terrível em toda fotografia: o retorno do morto.⁵⁰

Em outro trabalho, a noção de olhar esclarecida por Alfredo Bosi em seu artigo “*A*

fenomenologia do olhar”⁵¹ e em “*Machado de Assis – O enigma do olhar*”⁵², é eficiente para perceber o efeito causado pelas fotografias tanto para si como para seus “espectadores”.

Segundo Bosi, o olhar tem sobre a noção de ponto de vista a “*vantagem de ser móvel*”, ora é abrangente, e em outro momento contundente. O olhar é simultaneamente cognitivo e passional. O olho que explora e quer saber objetivamente das coisas pode ser também o olho que ri ou chora, ama ou detesta, admira ou despreza. Quem diz olhar diz, implicitamente, tanto inteligência quanto sentimento.⁵³

Bosi esclarece que o olho é um limite móvel e aberto entre o ambiente externo e o sujeito, ao mesmo tempo em que se movimenta no ato da procura, recebe estímulos luminosos que tornam o ato de enxergar involuntário, e é nestes atos que o sujeito vai “*distinguir, conhecer ou reconhecer, recortar do contínuo das imagens, medir, definir, caracterizar, interpretar, em suma, pensar*”.⁵⁴

Continuando com o pensamento de Bosi, concordamos que os “*(...) valores culturais e estilos de pensar configuram a visão do mundo do romancista* (e no nosso caso do retratista), *e esta pode ora coincidir com a ideologia dominante no seu meio, ora afastar-se dela e julgá-la. Objeto do olhar e modo de ver são*

⁴⁹ BARTHES, 1984, p. 19.

⁵⁰ Idem, p. 20.

⁵¹ BOSI, 1998.

⁵² _____, 1999.

⁵³ Idem, p. 10

⁵⁴ BOSI, 1988, p. 65-87.

*fenômenos de qualidade diversa; é o segundo que dá forma e sentido ao primeiro”.*⁵⁵

Para encontrar a estrutura que liga o cognitivo ao afetivo na obra fotográfica é preciso buscar na contemplação e análise das fotografias a aliança, o entrelaçamento da natureza destes, que por sua vez constituem a estrutura subjacente das fotografias.

Por entender que um acervo fotográfico retrata, visual e historicamente o discurso não só do fotógrafo, mas de parte considerável da sociedade a qual pertence, acreditamos encontrar a densa estrutura, que extrapola e transcende o limite do plano das próprias fotografias, uma vez que está ligada a outras estruturas externas a ela, como por exemplo, ao que a produz e o que a observa (ao *operator* e o *spectator*), ao comprador, aos que não puderam vê-la, aos que não aprenderam a vê-la, à história das representações, à história das imagens.

A análise dos discursos fundidos na experiência intelectual e visual presentes nas fotografias nos possibilita descobrir associações e significados que talvez fossem impossíveis realizar na época de sua execução. As memórias que as imagens nos trazem não são simples reminiscências, são memórias e lembranças que ao transcorrer as camadas de um conhecimento adquirido, no nosso caso o saber histórico, chegam impregnadas de novos

sentidos, de outros entrelaçamentos – cognitivos e culturais – que compõem esta estrutura que liga, permitindo-nos ressuscitar, refletir, e principalmente, olhar, ver e pensar um passado em particular a partir de fragmentos desconectados de um instante de vida das pessoas, objetos, natureza e paisagens, do conhecimento obtido com a participação dos conhecimentos, adquiridos no tempo que vivemos e apreendemos nossa memória coletiva e individual.

Ainda que apregoemos o vasto potencial de informação contido na imagem, ela não substitui a realidade tal como se deu no passado. Ela apenas traz informações visuais de frações do real, selecionado e *organizado* estética e ideologicamente.⁵⁶ Onde se faz necessário estudar o conjunto dos três elementos expressos no conceito de visualidade: a visão, aquele que produz as fontes visuais; o visual, a fonte como parte do observável na sociedade observada; e o visível, a interação entre observador e observado, ou seja, sistemas de controle e relações que produzem o sentido.⁵⁷

Entendemos, então, que é papel do historiador interpretar e tentar compreender a fotografia como informação incontinua da existência passada, além de perceber que a reunião e a apreciação dos documentos não substituem a atividade criadora do historiador, que é de tentar reconstituir a vida passada

⁵⁵ _____, 1999, p. 12.

⁵⁶ KOSSOY, 2001, p. 114.

⁵⁷ MENESES, 2003, p. 17.

interpretando o pensamento, os sentimentos e as ações do homem, personagem principal da História que se procura compreender.⁵⁸ Toda História é produzida a partir de um lugar, e a fotografia é um destes lugares de memória.

Referências

- ARNAL, Ariel. *Construyendo símbolos – fotografía política en México: 1865-1911*. In: *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*. Vol. 9 nº 1. México. 1998.
- BARTHES, Roland. *A Câmara Clara*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1984.
- BARTHES, Roland. *A aventura semiológica*. Trad. Maria de Santa Cruz. Lisboa: Edições 70, 1987.
- BAUDELAIRE, Charles. *O pintor da vida moderna em Obras Estéticas, filosofia da imaginação criadora*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1993.
- _____. *Sobre a Modernidade*. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: Um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. *Magia e Técnica, Arte e Política in Obras Escolhidas*, Volume 1. São Paulo: Brasiliense, 7ª edição. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet.
- _____. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In: *Obras escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985b. p. 165-196. v. 1.
- _____. *A modernidade e os modernos*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1975.
- BLOCH, Marc. *Introdução à história*, 5ª ed., Lisboa, Coleção Saber, Pub. Europa-América, 1976.
- BOSI, Alfredo. *Fenomenologia do olhar*. In: NOVAES, Adauto (org.) *O olhar*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
- _____. *Machado de Assis - O enigma do olhar*. São Paulo, Editor Ática, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil S.A., 1989.
- BURKE, Peter. *A escrita da História: Novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CARDOSO, Ciro F. & MAUAD, Ana Maria. *História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema*. In CARDOSO, Ciro F. & VAINFAS Ronaldo (org.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro, Campus – RJ, 1997. p. 401-417.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa, Difel. 1990.
- CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- COLLIER Jr., John. *Antropologia Visual - A fotografia como método de pesquisa*. SP, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.
- DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico*. São Paulo: Papyrus, 1990.
- FABRIS, Annateresa (Org.). *Fotografia: usos e funções no século XIX*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.
- GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais. Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- HALBWACHS, Maurice. *“A memória coletiva”*. São Paulo: Vértice. 1990.
- KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. 3ª ed. São Paulo, Ateliê Editorial, 1999.
- _____. *Fotografia & História*, 2ª ed. rev. São Paulo. Ateliê Editorial, 2001.
- _____. *Dicionário Histórico-Fotográfico Brasileiro. Fotógrafos e*

⁵⁸ KOSSOY, 2001, p. 138.

- Ofício da Fotografia no Brasil (1833-1910)*. Rio de Janeiro: IMS, 2002.
- _____. *Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo*. Ateliê Editorial, 2007.
- LE GOFF, Jacques. “Documento /monumento”, In: *Memória-História*, Enciclopédia Einaudi, vol. I. Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1985.
- _____. *História: Novos Objetos*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1995.
- MACHADO, Arlindo. *A ilusão espetacular: Introdução à fotografia*, São Paulo/Rio de Janeiro, Brasiliense/Funarte, 1984.
- MAUAD, Ana Maria. *Sob o signo da Imagem: a fotografia e a produção dos códigos de representação social da classe dominante na primeira metade do século XX, na cidade do Rio de Janeiro*. Niterói: Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal Fluminense, Tese de Doutorado, 1990.
- _____. *Através da Imagem: fotografia e História – interfaces*. In: *Revista Tempo*. nº 2. Deptº de História. Niterói. UFF. 1996.
- _____. *Imagens da terra: fotografia, estética e história*. LOCUS: Revista de História. Juiz de Fora: Núcleo de História Regional / Departamento de História / Arquivo Histórico / EDUFJF, 2002. v. 8, n. 2.
- _____. *Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX*. Anais do museu paulista: história e cultura material, v. 13, n.1, jan.-jun., 2005.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 11-36 – 2003.
- MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. *Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado*. Cad. CEDES., Campinas, v. 21, n. 54, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 Jan 2007. doi: 10.1590/S0101-32622001000200004.
- _____. *O Imaginário da Cidade: visões literárias do Urbano – Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Porto Alegre*. Ed. Universidade/UFRGS, 1999.
- POLLAK, Michael. “Memória, esquecimento, silêncio” in *Estudos Históricos*, 1989, vol. 2, n. 3, pp. 3-15.
- REVEL, Jacques (org.). *Jogos de Escalas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.
- SALLES, Filipe. *Breve história da Fotografia*. Artigo eletrônico, disponível em: <http://www.mnemocine.com.br/fotografia/histfoto2.htm>. 2004.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz e COSTA, Angela Marques da. *Virando Séculos (1890-1914): no tempo das incertezas*. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.
- SILVA, Henrique M. *Alguns apontamentos sobre o uso de fotografias em pesquisas históricas*, Revista de História regional, Vol. 5 - nº 2 - Inverno 2000.
- SOUZA, José Inácio de Melo. *Imagens do passado. São Paulo e Rio de Janeiro nos primórdios do cinema*. São Paulo: Senac, 2004.
- SUSSEKIND, Flora. *As Revistas de Ano e a Invenção do Rio de Janeiro*. Nova Fronteira/FCRB, 1986.
- TURAZZI, Maria Inez. *Uma cultura fotográfica*. In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, s.l., n. 27, 1998.
- VIRILIO, Paul. *A máquina de visão. Do fotograma à videografia e infografia (computação gráfica): a humanidade na "era da lógica paradoxal"*. Rio de Janeiro, José Olympio, 2ª ed., 1994.
- Como Citar:** GRALHA, Fernando. *Fotografia E História: Uma relação complexa*. In: *Revista Digital Simonsen*. Rio de Janeiro, n.1, Dez. 2014. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

História

“NÃO QUERO SERVIR AO MEU SENHOR”: NEGOCIAÇÃO, CONFLITO E HISTORIOGRAFIA DA ESCRAVIDÃO URBANA NO RIO DE JANEIRO NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX.

Por Rodrigo Amaral¹

Ideias Chave: Escravidão urbana, relação senhor-escravo, mercado de escravos

Introdução

“Vende-se uma negra de nação Benguela, sem moléstia alguma, nem defeitos conhecidos, superior lavadeira, cozinha o ordinário, faz compras para casa, também vende quitanda e é muito trabalhadora. Vende-se por não querer servir sua senhora, quem a pretender, dirija-se a rua Glória, n.º55, que ali achará com quem tratar.”²

“Quem quiser comprar uma preta de nação Moumbe, sabe lavar, engomar, cozinhar, e coser bem, vende-se por que ela não quer servir ao seu senhor; dirija-se a rua do Lavradio n.50 que lá achara com quem tratar.”³*

“Vende-se uma bem feita e reforçada crioula, a qual sabe perfeitamente coser, engomar, cozinhar, e lavar, tudo com muita perfeição e asseio, veste e prega qualquer Senhora, é capaz de tomar conta de uma casa, pelo seu bom comportamento e desembaraço, advertindo que se vende pela mesma escrava assim o pedir, quem a quizer dirija-se a rua do Alecrim n.274.”⁴

Os três anúncios que iniciam este artigo foram publicados em periódicos da cidade do Rio de

¹ Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com upgrade na Universidade Técnica de Lisboa, Mestre em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e autor da tese Sob o paradigma da diferença: Estratégias de negociação, submissão e rebeldia entre elite e subalternos no Rio de Janeiro e em São Tomé e Príncipe (c.1750-c.1850)

² Biblioteca Nacional, Seção de obras raras. O Volantin, N. 34. Rio de Janeiro, Quinta-feira, 10 de Outubro de 1822. Grifo meu. Escrita atualizada.

³ Biblioteca Nacional, Seção de obras raras. Jornal do Commercio, N.78, Rio de Janeiro, Sábado, 5 de Janeiro de 1828. Grifo meu. Escrita atualizada.

⁴ Biblioteca Nacional, Seção de obras raras. Jornal do Commercio, N.108, Rio de Janeiro, Terça-feira, 13 de Janeiro de 1829. Grifo meu. Escrita atualizada.

Janeiro em 1822, 1828 e 1829. As duas africanas e a crioula⁵ estavam sendo vendidas mesmo recebendo os adjetivos de perfeitas, superiores, bem reforçadas, trabalhadoras e tendo bom comportamento. Mas acreditar na fonte é um risco. Estes senhores poderiam estar camuflando o verdadeiro motivo das vendas e os elogios poderiam fazer parte de uma bisonha estratégia de valorização da mercadoria anunciada. De certo, quando topei com estes anúncios em pesquisa na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro⁶ percebi que havia encontrado uma documentação interessante para discutir a relação senhor-escravo. Conhecendo algumas centenas de outros anúncios onde os proprietários não aludiram o motivo da venda, chamou mais ainda a minha atenção estes não terem feito o mesmo, ou seja, aquilo era um recado para os interessados. Seria algo como: este escravo é bom, explico pessoalmente o motivo pelo qual não quer mais me servir. Conjectura e estamos no terreno nebuloso da hipótese mas além disso, o simples aparecimento desta justificativa (*Não quero servir ao meu senhor!*), informa-nos que tais motivos poderiam ser aceitos pela sociedade.

Stuart Schwartz é esclarecedor quando cita um caso já relatado por Henry Koster. Uma escrava teria tentado ser comprada por um certo senhor, transação que fora

prontamente efetuada. Dias depois a cativa repetia o pedido, agora para trazer um provável parente para seu novo plantel. Pedido desta vez negado por seu antigo dono. Entretanto, menos de uma semana depois, lá estava o cativo ao lado da pidona escrava, a venda, desta vez, foi motivada por pura pressão do parente da escrava, pois ele recusava-se a trabalhar e ameaçara tirar a própria vida se não fosse vendido.⁷

Tudo isso insinua que os escravos podiam ser ouvidos pelos senhores e que um trabalho mais exaustivo com as fontes pode apresentar uma escravidão diferente da que se apresenta no senso comum. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar os avanços na historiografia da escravidão privilegiando a historiografia brasileira e a escravidão urbana, onde pretendemos colocar o leitor em sintonia com os recentes avanços e retrocessos da produção acadêmica brasileira sobre a relação senhor-escravo.

Desenvolvimento

A escravidão ganhou nos últimos anos espaço amplo em teses, artigos e publicações de livros especializados sobre o tema. Assuntos diversos foram abordados, como a cultura africana, a relação dos escravos com os senhores, entre outros focos, que passaram a

⁵ Escravo nascido no Brasil. *costurar

⁶ Na época como *bolsista Nota 10 da FAPERJ* cursando o Doutorado em História na UFRJ.

⁷ SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos Internos. Engenhos e Escravos na Sociedade Colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p.318.

receber novos enfoques pondo em evidência a atuação do escravo como agente social.⁸

Esta página da historiografia brasileira foi assinada por uma nova exploração arquivística. Nela, privilegiou-se a pesquisa de documentos que propiciaram novas interpretações, tornando possível até ouvir as vozes – mesmo que nas entrelinhas – antes mudas de escravos, forros, *pequenos senhores*⁹ e demais agentes sociais fora do ambiente dominante da elite: inventários *post-mortem*, testamentos, processos-crime, ações cíveis de liberdade etc.

Avançar em tal direção não foi empreitada simples, farpas houve – e ainda existem – entre os próceres de diversos caminhos. Aqui destacamos duas vertentes. Uma compartilhada por muitos¹⁰, outra ainda sobrevivente nas perspectivas de Jacob Gorender.

De autoria de Gorender, *O escravismo Colonial* e *A escravidão reabilitada* informam com alguma precisão a visão deste autor.¹¹ O primeiro livro elabora sistematicamente a forma pela qual Gorender entende a escravidão, demonstrando como agiam escravos e senhores no dia-a-dia da relação

entre dono e propriedade. O segundo, escrito a partir de conjunturas especiais, visava responder críticas e confirmar a visão do primeiro, além de ser um esforço para detonar rispidamente uma nova forma de olhar as estratégias dos escravos em busca de autonomia e liberdade.

Na década de 1980, comemorou-se os 100 anos da abolição da escravidão no Brasil – em 1988 – e pesquisadores receberam mais motivações para retomar antigas discussões. Então surgiram trabalhos basilares, retirando do escravo o papel de vítima muda da escravidão e asseverando pioneiramente que este se movia com inteligência, perspicácia ou até certa malandragem não só dentro da senzala, mas também na casa grande, nos becos, ruas e praças onde o trabalho e o suor negro se ofertaram.

Dentre estes estudos, *Campos da Violência*, de Silvia Lara, retratou o escravo como um agente ativo do sistema escravista, sendo a escravidão uma via de mão dupla. De um lado, esperava-se trabalho, obediência e fidelidade, do outro, algum tipo de respeito aos costumes autóctones, concessões, maior autonomia e a possibilidade da alforria. O

⁸ Ressalte-se, neste sentido, as contribuições teóricas dos trabalhos de E. P. Thompson e de microstoriadores italianos como Carlo Ginzburg e Giovanni Levi. Algumas delas serão discutidas neste trabalho.

⁹ O termo “pequenos senhores” vem sendo empregado por diversos autores para se referir aos proprietários de até 4 ou 5 cativos na cidade ou de até 9 mancipios na área rural.

¹⁰ Ver a este respeito a visão de três de seus críticos: LIMA, Carlos Alberto Medeiros. *Trabalho, Negócios e*

Escravidão: Artífices na cidade do Rio de Janeiro (1790-1808). Dissertação de mestrado IFCS/UFRJ, 1993., CHALHOUN, Sidney. *Visões da liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. e GÓES, José Roberto. *Escravos da paciência. Estudo sobre a obediência escrava no Rio de Janeiro (1790-1850)*. Tese de Doutorado, UFF, 1998.

¹¹ GORENDER, Jacob. *A escravidão Reabilitada*. Rio de Janeiro: Ática. 1991. GORENDER, Jacob. *O Escravismo Colonial*. 4^a Ed., São Paulo: Ática. 1985.

castigo teria de ser justificável, variáveis que unidas, faria o escravo reconhecer o domínio, posto que viveria sob justo e “bom cativo”. Neste sentido, e foi isso que mais incomodou Gorender, a violência foi tratada através de outro prisma. Ainda que importante para o domínio dos escravos, ela devia fazer parte do “governo econômico dos senhores”¹², ou seja, ela não era negada, mas apenas a violência não daria conta para explicar a aceitação por parte dos escravos de permanecer trabalhando e produzindo naquele violento sistema. Entraria em ação o castigo incontestado, disciplinador.¹³

Estará aí o rompimento da maioria dos especialistas no assunto com a visão de Jacob Gorender, para quem o escravo está imerso em uma relação mediada explicitamente pela violência. Concessões e promessa da alforria, ainda que estruturais ao sistema na sua visão, serviam aos senhores, faziam parte de estratégias senhoriais no sentido de manter os escravos em ritmos de trabalho aceito por feitores e proprietários. Mas era a violência do sistema ou a ameaça dela que mantinha enfim os cativos trabalhando.¹⁴

O problema desta visão é que caracteriza um senhor com poderes ilimitados, desconsiderando a ação dos escravos no ambiente em que viviam e a possibilidade dos escravos utilizarem valores senhoriais para obter ganhos. Como aqueles mancípios que lutaram na justiça contra senhores que não respeitassem *seus direitos*, ou aqueles que utilizaram a fidelidade e a obediência como estratégia para que um dia pudessem ser recompensados seja com a melhoria nas condições de vida e trabalho, ou até mesmo aquela que talvez fosse a maior concessão, a conquista da alforria.¹⁵ Desconsidera os avanços do Marxismo que ao invés de vitimizar os subalternos, encontra neles lógicas próprias de ação e reação a exploração. Gramsci e Thompson são, neste caso, as grandes ferramentas teóricas de parte desta nova historiografia por promoverem a ideia de que a elite dificilmente impõe seu poder apenas através da execução da violência física ou econômica o tempo todo. Há negociações diárias que ocorrem até mesmo por conta das ações individuais ou coletivas de grupos de subalternos.¹⁶

¹² LARA, Silvia Hunold. *Campos da violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808*.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. Esta visão é elaborada em todo capítulo I. *Controle Social e Reprodução da Ordem Escravista*. Mas pode se ter uma idéia do castigo como parte disciplinadora nas páginas finais. pp.54-56.

¹³ Idem. Visão que é elaborada ao longo do capítulo II. *O Castigo incontestado*.

¹⁴ GORENDER, Jacob. *O escravismo Colonial*. 6ª ed. São Paulo, Editora Ática, 1992. Ver especialmente a Primeira parte, capítulo II. pp.46-98.

¹⁵ Ver a este respeito. CHALHOUB, 1998. op.cit. Passim. Ver também: GRINBERG, Keila. *Liberata, a lei da ambigüidade. As ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de Janeiro no século XIX*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

¹⁶ THOMPSON, E.P. *Costumes em Comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Cia das Letras, 1996. THOMPSON, E.P. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. (3vols.) São Paulo: Paz e Terra, 1987.

Compartilhamos com a perspectiva de que os senhores não foram agentes únicos da história, os escravos contribuíram, e estiveram, muitas vezes – certamente a maioria delas – longe do tronco, tentando elaborar planos, conservadores ou mais radicais, para a obtenção de conquistas mínimas que somados ao longo da vida, o colocaria numa posição melhor dentro da senzala, ou mesmo fora dela. Um campo fecundo para pesquisar a mobilidade dos escravos é a escravidão urbana.

A escravidão urbana

A escravidão urbana começou a ser tratada como tema central na historiografia brasileira na década de 1980, e isto trouxe consigo dois sintomas básicos: (1) os trabalhos vindouros formularam uma visão atualizada do escravo no sistema escravista comportando as discussões acadêmicas da época; (2) Por outro lado, inovadores que eram ao deslocar suas pesquisas do agro para a urbe, estes trabalhos precisaram consumir páginas e páginas explicando que escravo era aquele e como seria reproduzido o sistema escravista na cidade. As respostas vieram, e, *O Feitor ausente* de Leila Algranti¹⁷, por exemplo, explicou como se deu

a entrada do Estado, a partir da Intendência de Polícia da Corte, no controle de cativos com tamanha mobilidade física nas ruas do Rio de Janeiro. Marilene Rosa¹⁸ foi buscar as diferenças com os mancipios do agro. Para ela, o jornal diário poderia, ainda que entre aspas, ser considerado salário, posição compartilhada por Luis Carlos Soares¹⁹. Posicionamento inadequado para a análise de homens cuja relação de trabalho era vivida dentro no sistema escravista.²⁰ Escorregar em tal direção deve ter tido alguma razão. Pode ser que estes autores estivessem preocupados em supervalorizar a autonomia escrava na cidade. Vejamos de que forma.

Neste momento, é necessário deixar a urbe e fazer uma visita a *plantation*, mais precisamente começar por uma expressão cunhada pelo historiador polonês Tadeusz Lepkowski, utilizada por Ciro F. S. Cardoso,²¹ a “brecha camponesa”. Este termo lança luz sobre uma faceta peculiar da escravidão, os instrumentos de dominação que se valiam os senhores para a manutenção do regime escravista e uma margem de autonomia escrava. A concessão de um pedaço de terra pelo senhor para que seu(s) escravo(s) plantasse(m), criasse(m) animais em proveito

¹⁷ ALGRANTI, Leila Mezan. *O Feitor Ausente*. Petrópolis, Vozes, 1988.

¹⁸ SILVA, Marilene Rosa Nogueira da. *O Escravo ao ganho, uma nova face da escravidão*. Rio de Janeiro, UFRJ/IFCS, 1986. Dissertação de mestrado.

¹⁹ SOARES, Luiz Carlos. “Os escravos de ganho no Rio de Janeiro do século XIX”, in *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 8(16), mar.88/ago.88.

²⁰ FINLEY, Moses. *Escravidão Antiga e Ideologia Moderna*. Rio de Janeiro, Graal. 1995. Ver o capítulo II. O surgimento de uma sociedade escravista. pp.69-95.

²¹ CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Agricultura, capitalismo e escravidão*. Petrópolis, Vozes, 1979. Ver especialmente – “A brecha Camponesa no sistema escravista”. pp. 133-154.

próprio, e até vendessem a produção no mercado, traria consigo a manutenção do cativo ao solo, como também a diminuição do custo de sua alimentação, diminuiria a possibilidade de insurreição e fugas. Nesse sentido, a “brecha” agiria como uma via de mão dupla, já que seria lucrativo para o senhor, mas também vantajoso para o escravo, pois ele teria um tempo estipulado para trabalhar em sua terra, maior liberdade física dentro do tempo que dispunha, um espaço “seu” para praticar suas crenças, quiçá até maior possibilidade de acesso à família e a alforria.²²

Feita essa introdução voltemos à cidade e aos trabalhos de Marilene Rosa e de Luiz Carlos Soares. Tendo como objeto central de pesquisa o escravo de ganho na cidade do Rio de Janeiro, ao formular o conceito de “brecha assalariada”, Rosa e Soares trilharam um caminho parecido. Após comentarem sobre a brecha do agro, nomeada “camponesa”, chamariam atenção para a remuneração em dinheiro, o pagamento pelos serviços prestados e/ou produtos vendidos pelos escravos de ganho aos seus clientes nas ruas do Rio de Janeiro.

Uma vez na cidade, os escravos estariam nas ruas vendendo mercadorias, ofertando bebidas e guloseimas, oferecendo sua força física para carregar pessoas, objetos, praticando pequenos ou grandes serviços especializados, em suma, exercendo funções pelas quais receberiam ganhos imediatos em dinheiro. Este dinheiro seria juntado durante todo um dia de trabalho, quando o cativo regressaria para a casa de seu senhor e pagaria o jornal diário.²³ O jornal era uma soma pré-fixada em dinheiro que o escravo devia entregar ao senhor após cada dia de labuta, era como um acordo de trabalho, documentos da época da escravidão, dão conta que o que sobrasse desse pagamento era dele, do escravo. Foi justamente esta sobra que Rosa e Soares nomearam “brecha assalariada”.

Tal incursão, peculiar aos dois autores, talvez visasse atingir um objetivo mais amplo, qual seja, suas próprias noções sobre o sistema escravista. Como bem ressaltou Góes, “a descoberta da ‘brecha camponesa’ [nos moldes de como é tratada por Ciro Cardoso] vinha comprovar que existia um certo grau de autonomia no modo de existir do escravo”,²⁴

Assim, cunhar um termo afim para os escravos

²² Idem, *Ibidem*.

²³ A descrição de um escravo de ganho por João José Reis demonstra que o pagamento do jornal diário variava também em jornal semanal, acrescento que existiram casos deste pagamento ser também mensal:

“Os escravos urbanos dividiam a faina diária entre a casa e a rua. Os que trabalhavam só na rua, como *ganhadores*, em geral contratavam com os senhores uma soma diária ou semanal, embolsando o que sobrava. O pecúlio acumulado durante anos de trabalho permitia a

muitos a compra da alforria, frequentemente paga a prestação. Trabalhar na rua, sobretudo trabalhar no porto, facilitava essa difícil passagem à liberdade. Os ganhadores muitas vezes moravam fora da casa do senhor, *provendo sua própria moradia, alimentação e outros gastos pessoais (...)*”. REIS, João José. *A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991. pp. 29-30. Grifo meu.

²⁴ GÓES, 1998. op.cit. p.108.

cidadinos – “brecha assalariada” –, demonstraria que estes autores partiriam de um pressuposto básico: os escravos teriam condições de influenciar no cativo que viviam, já que possuíam autonomia. Seria necessário, apenas, explicar como se dava esta brecha na cidade. A explicação veio, quando trataram da relação de trabalho que senhores e escravos estabeleciam na cidade. Segundo Marilene Rosa, o excedente do jornal diário que o escravo deveria entregar ao senhor, poderia – mesmo entre aspas – ser considerado salário.²⁵ Já Carlos Soares foi além:

*“Se na relação com os seus senhores eles eram escravos, com os seus empregadores ou os que requisitavam os seus serviços eventual ou permanente eles eram autênticos assalariados.”*²⁶

Segundo o raciocínio deste autor, no trabalho escravo existia um duplo aspecto (escravo/senhor = relação escravista, e, vendedor/comprador = assalariado).

Muito bem, apesar destes trabalhos terem o mérito de uma maior atenção ao regime de trabalho escravo na cidade, a utilização do conceito de “brecha assalariada” carrega sérios problemas.

Seguindo a crítica de Robert Slenes ao conceito de “brecha camponesa”,²⁷ a utilização

“ao pé da letra” deste conceito acaba por aprisionar a análise. Não seria diferente na lide urbana, pois a brecha assalariada acaba demonstrando, assim como a camponesa, não casos da vida social, mas uma *brecha* de casos específicos de cativos que lidavam com dinheiro e que tinham grande liberdade de movimentação.

Por último, ao focar a peculiaridade da brecha urbana os autores fixaram sua análise num ponto onde não foi possível aprofundar a pesquisa em situações relevantes vividas por senhores e escravos naquela relação de trabalho e poder, como o resultado da liberdade de movimento que os escravos urbanos possuíam para trabalhar. Nas ruas, os mancípios também utilizaram seu tempo de trabalho para fazer amizades, podendo acionar redes de ajuda mútua, assim estes escravos conheceram um convívio fora do ambiente senhorial. Mais recentemente, alguns trabalhos avançaram nesta direção, como o “Além da senzala” de Ynae Lopes.²⁸

O Sistema possível: Um debate com Mary Karasch

Desde que comecei a trabalhar com fontes primárias que retratavam a escravidão urbana em 2001, me chamou a atenção o fato de escravos comprarem e venderem

²⁵ SILVA, 1986, op. cit. p.134.

²⁶ SOARES, mar.88/ago.88., op. cit. p.131.

²⁷ Ver SLENES, Robert. *Na Senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família*

escrava. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999. op.cit. pp.197-199.

²⁸ SANTOS, Ynaê Lopes dos. *Além da Senzala: Arranjos escravos de moradia no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Dissertação de Mestrado: USP, 2006.

mercadorias, roupas e comida, ou seja, consumirem. O texto de Mary Karasch sobre a vida dos escravos no Rio de Janeiro da primeira metade do oitocentos foi marcante, incentivador e intrigante. A riqueza de detalhes e a quantidade de assuntos abordados num trabalho iniciado na década de 1960 compõem um dos muitos méritos da autora, não à toa seu livro tornou-se uma fonte obrigatória para os estudiosos do assunto.

Apesar de Karasch reunir em seu livro incontáveis informações importantes sobre a escravidão urbana na cidade do Rio de Janeiro e, sobretudo a vida material, religiosa etc. dos escravos, a forma como analisou os senhores urbanos hoje já está superada. Sua análise agregou-os em bloco, como se formassem uma unidade, podendo-se ver em alguns trechos até a desviada visão de Debret que caracterizou os senhores de escravos urbanos como uma classe. Outro problema foi Mary C. Karasch ter enxergado o sistema escravista na cidade a partir do trabalho do escravo de ganho como um sistema ideal, com “benefícios incalculáveis” para os senhores.²⁹

O Rio de Janeiro foi uma das cidades mais freqüentadas do Brasil por viajantes estrangeiros no século XIX. Como pode ser visto em diversas passagens da Gazeta do Rio de Janeiro, em cada navio, sumaca ou bergantim que atracava no porto poderia estar

mais uma oportunidade para escravos ao ganho completarem o jornal diário. Barqueiros poderiam ajudar no desembarque de pessoas e cargas, carregadores poderiam levar as malas, muitas delas lotadas com o *pacotille* cheio de novidades francesas e/ou inglesas a serem vendidas em armazéns no entorno da rua Direita. Quitandeiras e vendedoras de água poderiam esvaziar seus tabuleiros com sedentos e pasmados viajantes. Este ambiente possibilitou que os escravos trabalhassem em diversas atividades, destacando-se nas ruas aqueles que estiveram ao ganho e à locação.

Eles carregaram, costuraram, cozinham, varreram, limpavam, teceram, barbaram, venderam, entre muitas outras atividades.

“Na rua do Ouvidor n.19 achar-se-ha tudo o que he de luxo e arte, linhas de todas as cores, retroz, botões, franjas de algodão e de seda, luvas e tudo o que he necessário para o arranjo de senhoras. Para a mesma casa deseja-se huma negra de aluguel, que seja fiel e intelligente.”³⁰

“O armazem Francês, ao pé do Banco, tem recebido de Pariz hum grande sortimento de cortes de vestidos, peças de cassas transparentes bordadas muito ricas, tiras bordadas, çapatos de setim, chalés de lã á imitação de camelo,

²⁹ KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.p.260.

³⁰ Gazeta do Rio de Janeiro, n° 9, Sabbado 30 de Janeiro de 1819. Grifo meu. C.f: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, seção de obras raras.

e vendas de todas as qualidades, que se venderão muito baratas.”³¹

*“Bernardo Conolly n.1 rua Detraz do Hospício participa que tem recebido pelo navio Hero, de Londres, hum grande sortimento de Sellins para Senhores e Senhoras, freios, mantas, malas e chicotes de todas as qualidades, graxa de Day e Martin, çapatos, bandejas, imagens, &c. &c.(...)”.*³²

Depois da abertura dos portos em 1808, houve maior circulação de mercadorias e estrangeiros. O estabelecimento de officias mecânicos europeus na Corte, forasteiros em busca de enriquecimento, mas que também não dispensavam o trabalho de pelo menos um escravo, aumentou ainda mais as possibilidades de ganhos dos escravos. Como o caso de João Felipe Nolin, mestre de oficina de Marcineiro “de nação Francesa”, que dizia ter:

*“vários móveis dignos de toda a aceitação, e obras de toda a qualidade, pertencentes a sua oficina, e que todos aqueles principiantes, que se quizerem aplicar ao dito officio, ou quaisquer senhores, que na mesma quizerem adimitir seus escravos, o procurem na Rua de S. José n.19, que ajustando-se, promete usar toda a fidelidade própria de homem de bem.”*³³

Sem contar que o estabelecimento destes na cidade significava mais uma pessoa a consumir no mercado de alimentos, roupas e quinquilharias local, boa parte dominados por forros e escravos ao ganho. Todavia, reconhecer as oportunidades abertas aos senhores, e os espaços de autonomia concedidos aos escravos, não justificam acreditar que aquele era um *sistema ideal*, como queria crer Mary C. Karasch³⁴, muitas vezes acreditando em palavras de viajantes.

Vamos rever então as palavras de Debret e de Karasch. O primeiro afirmou que:

*“(...) encontramos na classe média e mais numerosa o pequeno capitalista, proprietário de um ou dois escravos negros, cuja renda diária basta à sua existência. (...)”*³⁵

Primeiro discordamos de que eram “pequenos capitalistas”, logo também não aceitamos a ideia de tratá-los como uma classe. Por outro lado, o artista francês teria acertado em dizer que se tratavam dos mais numerosos agentes sociais da Corte.³⁶ Mas não sejamos tão radicais na crítica a Jean Baptiste, ele se esforçava para entender aquela sociedade, e o fazia com olhar do europeu, a partir do modelo francês que possuía. Contextualizando suas palavras podemos trabalhar com informações

³¹ GRJ, n° 28, Quarta feira, 7 de Abril de 1819. C.f: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, seção de obras raras.

³² GRJ, n° 30, Quarta feira, 14 de Abril de 1819. C.f: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, seção de obras raras.

³³ GRJ, n°3, sábado, 9 de Janeiro de 1819. C.f: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, seção de obras raras. *Grifo meu.*

³⁴ Discutido abaixo.

³⁵ DEBRET, 1989. op. cit.p.66.

³⁶ Ver: AMARAL

riquíssimas para reconstituir parte deste passado. Debret retrata que quatro horas da tarde alguns “homens de pequenas rendas” chegavam ao Largo do Palácio (atual Praça XV) “a fim de sentarem nos parapeitos do cais”³⁷. Em suas palavras:

“É, por conseguinte, lá pelas quatro horas da tarde que se podem ver esses homens de pequenas rendas chegar de todas as ruas adjacentes ao Largo do Palácio (...). Em menos de meia hora todos os lugares estão tomados e, após as cortesias em uso entre gente que não tem o que fazer, cada um chama um vendedor de doces, menos para comprar uma guloseima do que para engolir de um trago a metade da água contida na pequena moringa que o negro carrega à mão (...).

*Entre os numerosos e parcimoniosos consumidores, é fácil distinguirem-se os mais necessitados, cuja economia exagerada atinge as raias da avareza. A fim de satisfazer as exigências da sede, o bebedor malicioso chama de preferência um vendedor de aspecto tímido e, certo de confundir-lo, deprecia-lhe a mercadoria num tom extremamente duro e se aproveita da atrapalhão do negro para apossar-se da moringa e beber a água de graça; de carranca fechada, devolve-lhe em seguida a moringa, censurando-lhe a mesquinhez e a sujeira. Vítima dessa dupla injustiça, o infeliz escravo, ameaçado e injuriado, foge. Muito feliz ainda de escapar, a pretexto de encher o recipiente na fonte vizinha.”*³⁸

Muito provavelmente eram pequenos senhores³⁹. E assim podemos observá-los de

forma distinta da de Debret. Não eram pequenos capitalistas por investirem em um ou dois escravos conseguindo *facilmente* prover sua existência.⁴⁰ Isso fica claro quando o próprio francês aponta que entre os “numerosos e parcimoniosos consumidores” existiam os mais necessitados, avaros senhores que se utilizavam de uma “tática recriminável” para beber – sem pagar – uns goles de água nas moringas dos escravos de ganho.⁴¹ A avareza talvez não fosse uma escolha, mas uma necessidade e o contato próximo entre tais senhores e escravos pode engendrar origens em comum, ou mesmo parcerias pretéritas e amizades por dividirem o mesmo espaço e solidariedades por anos, detalhes que escaparam aos olhos do francês pela sua distância do que estava observando.

Contudo, discordo principalmente da leitura de Mary Karasch:

“Do seu ponto de vista, os senhores de escravos haviam desenvolvido um sistema ideal no Rio, no qual, em troca de um mínimo de roupas, alimento e abrigo, seus cativos lhes proporcionavam benefícios incalculáveis: riqueza em termos do que geravam em rendimentos e bens; uma família extensa, em termos das mulheres e filhos que se incorporavam a ela; segurança, em termos de instabilidade monetária e garantias rápidas em emergências econômicas; um pequeno exército para protegê-los nas rixas e conflitos do período; e, por fim, uma rica herança para deixar aos filhos. No Rio

³⁷ DEBRET, 1989. op. cit. p.66.

³⁸ Idem, ibidem.

³⁹ Ver nota 8.

⁴⁰ Idem. p.66.

⁴¹ Idem. pp.66-67.

*daquela época, um senhor com escravos tinha tudo, e quem não os tivesse, era considerado pobre. O preço do privilégio de possuir escravos, está claro, era pago pelos próprios escravos, com trabalho debilitador e morte prematura.*⁴²

A brasilianista estaria correta até onde chama atenção para um ambiente favorável aos senhores para que eles investissem em escravos ao ganho, mas por outro, exagerou na dose. Suas palavras deixam no ar um controle total dos senhores sobre o desenvolvimento do sistema de ganho na escravidão urbana.

Aquele sistema estava longe de ser o ideal, era o sistema possível.

Para o escravo poderia significar maior poder de barganha e maior liberdade de movimentação, mas também maior cobrança senhorial, e trabalho a exaustão já que muitas vezes o jornal diário era a única fonte de renda daquele fogo. Para o senhor poderia significar perder parte de seu poder coercitivo, pois castigar abruptamente um escravo, quando este era praticamente tudo o que ele possuía talvez não fosse uma boa idéia. E se o seu único bem rentável fugisse? Assim, “o preço do privilégio de possuir escravos” era dividido entre os dois agentes sociais: senhores e escravos. Este preço não era – e nunca foi no sistema escravista – pago apenas pelos cativos, como afirmou Karasch.⁴³ O poder de barganha estava

dos dois lados, não era igual, jamais o foi dada a hierarquia entre dono e propriedade, mas a relação senhor-escravo deve ser analisada no cotidiano e não da forma que fez Karasch, que caiu na armadilha do estruturalismo ao deixar nas entrelinhas que a condição senhorial e a condição escrava podiam determinar a forma como ocorriam os benefícios do sistema escravista na cidade.

Este senhor poderia ser sustentado por um ou dois escravos, e estes escravos poderiam ter sim alguns benefícios, como um pecúlio próprio, ou até morar longe de seu senhor, ou ainda ter boas chances de alcançar a alforria, mas estes seriam apenas os exemplos bem sucedidos da amostra. E os outros?

Conclusão

Para Robert Slenes, uma visão mais atendida com a historiografia atual sobre escravidão estaria preocupada em desvendar as relações entre senhores e escravos e “refletir sobre o impacto de embates e negociações cotidianas na reprodução do sistema escravista.”⁴⁴ Neste sentido, deve-se atentar para o fato de que ao formar, isoladamente, a maior parte dos senhores de escravos na cidade do Rio de Janeiro, os pequenos proprietários que possuíam seu escravo como único bem rentável viviam uma realidade de dependência

⁴² KARASCH, 2000. op. cit. p.260. Grifo meu.

⁴³ Idem, Ibidem.

⁴⁴ SLENES, 1999. op.cit. p.45.

maior que a de médios e grandes.⁴⁵ Ao analisar os senhores de escravos, este dado deve ser relacionado a outras variáveis que interferiam naquela relação de poder, pois cada caso devia ter suas particularidades nos “embates e negociações cotidianas na reprodução do sistema escravista.”

Assim, vários fatores reunidos foram ingredientes essenciais para que se alargasse o espaço do cativo urbano. Aliada a oferta do tráfico Atlântico de escravos, o crescimento de bens e serviços na cidade do Rio de Janeiro demandados pelo incremento populacional ocorrido entre fins do século XVIII e a primeira metade do século XIX trouxeram, como nunca antes, escravos a quem possuísse cabedais para comprar. A cidade em expansão necessitava de braços para carregar, limpar, construir, produzir etc. Estas atividades se transformavam em ganhos imediatos em dinheiro para os senhores, mas também para os escravos. Considerando apenas estes aspectos, alguns trabalhos afirmaram ser os escravos de ganho o investimento ideal para os senhores urbanos⁴⁶, e deram a entender que existia um controle total dos proprietários no desenvolvimento daquela relação de trabalho e poder. Discordamos. Apontamos que este investimento era a escolha possível para a maioria, não a ideal. Pequenos senhores não eram investidores abastados e poderosos.

Quando foram investir, de um leque de opções existentes, só uma lhes era acessível, comprar escravo(s). Sopesando este aspecto, chamamos atenção para o cativo possível. O que futuras análises poderão aprofundar.

Como Citar: AMARAL, Rodrigo. “*Não quero servir ao meu senhor*”: *Negociação, conflito e historiografia da escravidão urbana no Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX*. In: *Revista Digital Simonsen*. Rio de Janeiro, n.1, Dez. 2014. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

⁴⁵ AMARAL, Rodrigo. *Nos limites da escravidão urbana: a vida dos pequenos senhores de escravos na*

urbis do Rio de Janeiro – c.1800 – c.1860. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2006.

⁴⁶ KARASCH, 2000. op. cit.

História

VISÕES DA RELIGIOSIDADE CATÓLICA NO BRASIL COLONIALPor Sergio Chahon¹*Ideias Chave: Religiosidade, Brasil Colonial, catolicismo.*

Fenômeno dos mais complexos, a presença do catolicismo nos marcos cronológicos e geográficos do Brasil-Colônia tem constituído, desde longo tempo, desafio permanente aos historiadores dedicados à análise de seus múltiplos aspectos. Na base desse desafio, encontram-se, para começar, os inúmeros cuidados a serem tomados por ocasião da definição do termo “catolicismo”, ou mesmo “catolicismo colonial”, enquanto conceito histórico.

De fato, uma das possíveis definições do fenômeno citado conduz a uma abordagem mais ou menos detalhada do processo de implantação, em solo colonial, das instituições e agentes que integravam, então, a hierarquia da Igreja católica. Trata-se, nesse caso, de

colocar em evidência toda a intrincada estrutura que, a partir da Santa Sé, fazia chegar à América portuguesa todo um repertório de normas de cunho administrativo e doutrinário, destinadas a reger a vida religiosa dos fiéis espalhados pelo Novo Mundo português. Trata-se, igualmente, de acompanhar a atividade de toda uma variedade de personagens dedicados, ao menos em teoria, a zelar pelo sucesso da obra cristianizadora: desde os membros do chamado “clero secular”, formado especialmente pelos bispos e párocos encarregados de distribuir os sacramentos, dirigir o culto público e orientar espiritualmente suas ovelhas, até os integrantes das ordens religiosas, os quais, a exemplo dos jesuítas e franciscanos, destacavam-se pelo empenho em difundir a fé católica entre os

¹ Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo, professor das Faculdades Integradas Simonsen e autor do livro “Os convidados para a Ceia do Senhor: as missas e a vivência leiga do catolicismo na cidade do Rio de Janeiro e arredores (1750-1820)” (São Paulo, Edusp, 2008). E-mail: sergiochahon@uol.com.br

chamados “gentios”, isto é, os habitantes da colônia ainda não convertidos à crença oficial dos colonizadores – sem se esquecer dos representantes locais do tribunal da Inquisição, especializados na repressão aos acusados de todas as formas de heresia².

Entretanto, embora responsável por fornecer a moldura institucional e as condições gerais de existência do catolicismo em terras coloniais, a Igreja católica, considerada em sentido estrito, representa apenas uma das dimensões assumidas pela presença histórica deste último. Para além do corpo relativamente fixo de dogmas, doutrinas e celebrações coletivas atualizadas, com maior ou menor eficácia, pelo conjunto dos clérigos (bispos, padres, frades, entre outros), o cotidiano religioso da população colonial revela aos observadores toda uma imensa variedade de práticas e representações subordinadas, não raro, de modo bastante imperfeito às diretrizes originadas da Sé romana.

Assim, quanto mais o olhar do historiador se distancia da instituição eclesiástica e de seus mais destacados representantes em solo brasileiro, na direção de uma vivência religiosa encenada, no dia a dia, por toda a multidão de fiéis espalhados pelo território ultramarino, mais esse olhar se depara com um outro catolicismo, cuja riqueza e variedade de manifestações, em permanente

adaptação às circunstâncias aqui encontradas, parecem desafiar os objetivos de ordenamento e de padronização propostos pelo papado romano para todo o orbe católico. Plástico e mutável, esse catolicismo vivido pelo conjunto dos fiéis tende a acompanhar de perto o desenho hierárquico da sociedade colonial, fruto de um processo de formação histórica transcorrido ao longo de seus primeiros séculos de existência. Adquire, assim, ao longo do tempo, um “sabor” local que o diferencia de seus pares em outras partes do mundo, graças ao tempero fornecido pela convivência de

“irmãos em Cristo” divididos entre si de acordo com critérios econômicos, políticos, jurídicos, étnicos e culturais. Incorporando, em seu devir diário, as modalidades de distinção social mais valorizadas à época, não as respeita plenamente, contudo, dando ensejo a um sem número de sincretismos a aproximar, nos sentimentos e atitudes em face do sagrado, ricos e pobres, poderosos e desvalidos, homens livres e escravos, além de indivíduos identificados pelos mais variados tons de pele e formas de herança cultural.

Como, então, definir satisfatoriamente esse catolicismo colonial que, de tão plural e compósito, ameaça escapar a qualquer tentativa de conceituação mais rigorosa? A fim de começar a tentar responder a essa pergunta, discutirei a seguir algumas visões de conjunto

² Para uma síntese geral sobre a Igreja católica no Brasil durante o período colonial, cf. Guilherme Pereira das Neves. “Igreja”. In: Ronaldo Vainfas (dir.).

sobre o mencionado fenômeno, extraídas de minha reflexão pessoal sobre certo número dentre as principais contribuições historiográficas especializadas produzidas até o presente. Cada uma dessas visões, longe de se fechar em si mesma, complementa e dialoga com as demais, fazendo-se presente, com frequência, no interior de uma mesma obra individual. Como traço comum a todas elas, pode-se identificar certa inclinação a estabelecer recortes teóricos mais ou menos dualistas, a partir da diferenciação básica, já indicada acima, entre a Igreja-instituição e o conjunto formado pela totalidade dos fiéis. Tende-se, assim, em todos os casos, a conceber a religiosidade católica como uma realidade permanentemente tensionada pela coexistência, no mesmo contexto, de condicionamentos poderosos – distintos e, em certa medida, até mesmo opostos entre si.

Uma primeira interpretação abrangente sobre o catolicismo colonial distingue-se pelo cuidado em salientar as diferenças de perspectiva oriundas da formação dos principais estratos sociais encontrados na América portuguesa. Concede-se, aqui, particular importância à posição ocupada por cada fiel católico no interior do sistema colonial, cenário de exploração econômica e de opressão social, cultural e política, no interior do qual prevalece, antes de tudo, a oposição

fundamental entre grupos subalternos e dominantes. Nessa concepção de um catolicismo contaminado, de modo inescapável, pela lógica da hierarquia e do conflito, pode-se perceber, ainda, uma ênfase na articulação entre o lugar ocupado na pirâmide social e a existência, em cada caso, de determinadas características étnicas e culturais (religiosas, inclusive). Haveria, assim, um catolicismo típico do “povo” brasileiro, associado às massas oprimidas espalhadas pelas camadas inferiores da sociedade. Fortemente marcado pela herança cultural indígena e africana, tal catolicismo se define por seus atributos de originalidade, autenticidade e resistência, por oposição a um catolicismo das elites brancas ou definidas enquanto tais, de origem predominantemente européia, mais identificado com a Igreja romana enquanto instituição³.

Outro olhar de longo alcance sobre o catolicismo colonial, sem deixar de levar em conta as múltiplas influências exercidas pela formação da sociedade brasileira, concentra mais a atenção em um processo de transformação relacionado, antes de tudo, à própria história da Igreja católica ao longo da Idade Moderna. Trata-se, agora, de levar em consideração o relativo fracasso do projeto de implantação, no Novo Mundo português, da chamada “Contra-Reforma” ou “Reforma

³ Cf., para toda essa visão, Eduardo Hoornaert. “A Cristandade durante a Primeira Época Colonial”. In: Eduardo Hoornaert et al. *História da Igreja no Brasil*,

Primeira Época. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Paulinas, 1992 (História geral da Igreja na América Latina, tomo II/1). p. 245-250 e 368-370.

católica”, em seu propósito de forjar uma nova religiosidade entre os fiéis, caracterizada por um conhecimento mais profundo da doutrina, por um maior alinhamento em relação à autoridade clerical e por uma espiritualidade mais reflexiva e interiorizada. Representadas, no plano institucional, pelas diretrizes formuladas durante o Concílio de Trento (1545-63), as propostas da Reforma católica ou tridentina teriam se realizado, portanto, de forma precária e incompleta durante a época colonial, dando origem a uma cisão entre um catolicismo renovado ou romanizado, pouco enraizado em solo brasileiro, e um catolicismo essencialmente pré-tridentino ou tradicional, largamente hegemônico entre a população local. A distinguir esse último, a predominância de representações e práticas mais ou menos assinaladas pela permanência de uma herança cultural originária do passado medieval português, em que elementos como o pensamento mágico, o pieguismo barroco e a exterioridade das manifestações de devoção contrastam com o recolhimento e a elevação religiosa almejados por certos integrantes da cúpula eclesiástica⁴.

Quando comparada à concepção geral anterior, a interpretação do catolicismo colonial que coloca em evidência a implementação sumamente limitada do

programa tridentino na América lusa revela-se, a meu ver, mais promissora do ponto de vista da análise histórica. Em primeiro lugar, ao evitar, em boa hora, certa tendência a estabelecer um juízo de valor que enxerga no catolicismo dos “pobres” e “oprimidos” em geral uma versão mais autêntica e verdadeira da mensagem evangélica original, desvirtuada, supostamente, pelos interesses envolvidos no esforço de conquista e colonização. Em segundo lugar, ao ajudar a destacar o quanto, mais do que refletirem em suas crenças e comportamentos enquanto fiéis a posição que cada qual ocupava na hierarquia social, os habitantes do Brasil-Colônia, imersos, quase todos, em uma mesma cultura religiosa de fundo tradicional, aproximavam-se uns dos outros ao compartilharem o mesmo universo básico de valores e tradições devotas – que incluíam, por exemplo, a relação familiar com os santos, a prática das promessas e o recurso a simpatias e sortilégios de toda ordem⁵.

Definindo-se, antes de tudo, como tradicional ou pré-tridentino, o catolicismo efetivamente vivido no Novo Mundo português autoriza a situar no mesmo campo analítico personagens localizados nos mais diversos escalões da sociedade colonial. Estes últimos, por sua vez, costumam ser identificados, em comum, enquanto *leigos*, isto

⁴ Cf., apenas como exemplo, Riolando Azzi. *O catolicismo popular no Brasil: aspectos históricos*. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 9-11.

⁵ Como ilustração a essa última afirmação, cf. Laura de Mello e Souza. *O Diabo e a Terra de Santa Cruz*:

Feitiçaria e Religiosidade Popular no Brasil Colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 151-273.

é, católicos não integrantes do núcleo mais restrito e especializado formado pelos clérigos de diferentes hierarquias e ordens. Ganha corpo, assim, mais uma maneira de conceituar, em suas linhas gerais, a religião praticada pelos católicos do Brasil-Colônia, inspirada em uma reflexão sobre as atividades e os espaços protagonizados, respectivamente, pelos membros do corpo clerical e pelos indivíduos e grupos recortados da maioria leiga. Revela-se, assim, tanto no âmbito das crenças quanto ao nível das práticas cotidianas, a existência de uma separação mais ou menos nítida entre uma vivência religiosa mais ligada ao pólo sacramental e litúrgico, dominado pelos clérigos e pelos espaços públicos de culto, e outra mais próxima do pólo devocional, em que predominaria a relação íntima e direta entre os fiéis e os membros da corte celeste, transcorrida, sobretudo, no interior dos lares e nos espaços privados em geral.

À primeira vista, a separação destacada acima entre um catolicismo laico e devocional e outro clerical, sacramental e litúrgico parece acomodar-se perfeitamente, na realidade do Brasil-Colônia, aos limites que então distinguem o catolicismo tradicional do tridentino ou romanizado. Entretanto, é preciso ressaltar que, na prática, a despeito dos esforços isolados de alguns bispos e outros agentes eclesiásticos, muitos eram os

sacerdotes que comungavam do mesmo universo de valores e atitudes religiosas habitado pelos simples leigos, vivendo, portanto, bem distantes do modelo tridentino de retidão moral e embasamento doutrinário preconizado para os membros do clero e limitando-se, quando muito, a administrar os sacramentos e presidir rotineiramente as cerimônias do culto público⁶.

Se, por um lado, a mentalidade e os costumes de boa parte do clero católico contribuía decisivamente para tornar ainda mais rarefeita a presença da Reforma tridentina na América portuguesa, por outro lado o número e a distribuição geográfica dos sacerdotes responsáveis pela administração eclesiástica serviam para tornar maior o hiato entre os dois catolicismos referidos acima, o clerical e o laico. Assim, Guilherme Pereira das Neves chama a atenção para a enorme extensão territorial comumente atingida pelas dioceses e paróquias na época colonial, assim como para as distâncias consideráveis que costumavam separar, sobretudo nas áreas rurais, as habitações dos fiéis das igrejas-sedes das paróquias – chamadas de igrejas *matrizes*. Em consequência dessa situação, muitas eram as dificuldades encontradas para o comparecimento regular às missas e demais celebrações litúrgicas e, de um modo mais geral, para o exercício satisfatório das

⁶ Para uma visão geral sobre o clero católico no Brasil colonial, cf. Guilherme Pereira das Neves. *E Receberá Mercê: a Mesa da Consciência e Ordens e o Clero*

Secular no Brasil, 1808-1828. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1997. p. 135-345.

atividades pastorais por parte dos párocos⁷. Pereira das Neves salienta, a propósito, que, em pleno ano de 1820, mal excediam 600 as paróquias brasileiras, “o que significava, na prática, que um pároco devia atender, em média, a mais de seis mil almas espalhadas por extensões enormes ou inacessíveis”⁸.

O diagnóstico de Pereira das Neves sobre a diminuta eficácia, em solo colonial, da estrutura administrativa básica formada pela rede de paróquias e igrejas matrizes, limitando o alcance do trabalho pastoral dos párocos em contato com suas ovelhas, conduz à percepção de um catolicismo não apenas majoritariamente laico, mas também distinguido por uma considerável autonomia desfrutada, no dia a dia, pelas concepções e práticas que compunham a vivência religiosa dos simples fiéis. Um catolicismo, de acordo com a expressão tantas vezes citada, de “muita reza e pouca missa, muito santo e pouco padre”. Desenvolvido em bases relativamente independentes, esse catolicismo de perfil devocional e laico teria, ainda, nos limites da vida privada o seu cenário por excelência. Limites, aliás, extraordinariamente expandidos no Brasil-Colônia, graças à debilidade dos centros populacionais e dos espaços públicos capazes de reunir quantidades expressivas de fiéis. Assim, como salienta Luiz Mott, a

religiosidade privada tende a se expandir, aqui, de forma abundante e diversificada, sob o influxo permanente das heranças culturais indígenas e africanas e desviando-se, não raro, dos preceitos ortodoxos difundidos pela hierarquia eclesiástica. A explicação desse predomínio da devoção privada entre nossos antepassados, segundo Mott, residiria, acima de tudo, na “inexistência, rarefação ou grandes dificuldades da cristalização de uma religiosidade pública e eclesial, haja vista as grandes distâncias do território, os perigos do transporte interno, a insignificância da vida urbana e o número reduzido de ministros, templos e da própria comunidade cristã”⁹.

Tradicional e pouco afetado pelo reformismo tridentino; guiado mais pela devoção familiar aos santos do que pela participação nos sacramentos e na liturgia; protagonizado pela maioria laica e marcado pelo predomínio dos ambientes privados sobre os espaços públicos de culto: eis como a religiosidade católica praticada na América portuguesa parece emergir à luz da historiografia especializada, de acordo com o balanço realizado até aqui. Embora difícil de contestar em suas linhas gerais, essa visão de conjunto sobre o catolicismo colonial pode ser ainda refinada, de maneira a procurar levar em

⁷ Cf. Guilherme Pereira das Neves. *E Receberá Mercê...* p. 173-174.

⁸ Guilherme Pereira das Neves. “Igreja”... p. 294.

⁹ Luiz Mott. “Cotidiano e Vivência Religiosa: entre a Capela e o Calundu”. In: Laura de Mello e Souza

(org.). *História da Vida Privada no Brasil: Cotidiano e Vida Privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 (História da Vida Privada no Brasil, 1). p. 155-220. p. 220.

consideração todo o dinamismo e a riqueza subjacentes às suas múltiplas expressões.

Para começar, é indispensável definir com o máximo de cuidado o critério que inspira a diferenciação fundamental entre as dimensões clerical e leiga da vivência religiosa católica, tantas vezes reiterada até aqui – da qual deriva, ademais, a distinção não menos essencial entre os polos sacramental/litúrgico e devocional dessa mesma vivência. Assim, um catolicismo definido como “clerical” ou “eclesial” deve não apenas contar com a presença habitual de um ou mais sacerdotes; é necessário, ainda, que suas manifestações transcorram sob a direção de tais especialistas, de acordo com objetivos e com um universo de valores orientados por diretrizes doutrinárias emanadas das autoridades eclesiais e voltadas para a comunidade dos fiéis. Já no catolicismo “leigo”, o controle das práticas em curso permanece nas mãos de representantes do laicato, os quais, embora sem desviar-se, necessariamente, da ortodoxia da fé, dedicam-se a propósitos de alcance mais particular – menos sintonizados, portanto, com os princípios gerais que norteiam a ação pastoral da Igreja.

A concepção exposta acima sobre o catolicismo definido como “leigo” tem o mérito de descortinar a existência de uma religiosidade bem mais complexa do que faz

supor a separação rígida entre administradores e receptores de sacramentos, ou entre promotores e assistentes dos ritos litúrgicos. Com efeito, ao assumirem, em numerosas ocasiões, o comando de sua própria vida religiosa, inclusive contratando sacerdotes para celebrar missas ou realizarem batizados e casamentos, os membros do laicato responsáveis por moldar o catolicismo à sua imagem se distanciam da passividade que lhes parece atribuir Pierre Bourdieu em seu conceito de campo religioso, conceito que tem a lhe dar forma, entre outras distinções fundamentais, exatamente a que separa os leigos do “corpo de especialistas religiosos” — grosso modo, o corpo clerical —, envolvido na

“monopolização da produção religiosa” e vinculado aos primeiros por relações de *transação*, como as normalmente estabelecidas entre produtores e consumidores¹⁰.

Por seu turno, as afirmações sobre a preeminência, na América lusa, de um catolicismo de feitiço privado e familiar, contraposto a um catolicismo público e comunitário, podem ser objeto de um maior aprofundamento. Para tanto, é necessário relativizar o critério de diferenciação baseado, meramente, no local onde se desenrolam as manifestações piedosas – seja o ambiente doméstico, no primeiro caso, sejam, no

¹⁰ Pierre Bourdieu. “Gênese e Estrutura do Campo Religioso”. In: *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987. p. 27-78. p. 38-43 e 50.

segundo caso, os espaços correspondentes, antes de tudo, aos limites interiores das igrejas e capelas. Assim, ao lado dos cenários escolhidos para o exercício da fé católica, deve-se levar em conta o tipo de sociabilidade religiosa preponderante em cada exemplo particular – noção que enriquece a reflexão sobre a geografia do sagrado ao colocar em evidência as relações sociais e de poder que dão forma ao cotidiano de clérigos e fiéis.

A reforçar essa última noção, certas ponderações desenvolvidas por Bronislaw Geremek acerca das múltiplas maneiras de interpretar o conceito de espaço sagrado: este não se definiria, no plano propriamente teológico, por um lugar delimitado na concretude do terreno, mas encontraria sua realização na reunião periódica da coletividade dos fiéis (*ekklesia*). Esse espaço referido, antes de tudo, à dimensão das relações humanas, só por efeito da sensibilidade religiosa, e por imperativos jurídicos e litúrgicos, acabaria por se limitar aos contornos do edifício religioso¹¹.

De forma similar, “público” e “privado” recebem, em Richard Sennett, conceituações nas quais se prioriza o peso determinante das relações interpessoais, contando essencialmente, para a distinção entre ambos, a vigência ou não de vínculos de associação e

de compromisso mútuo baseados em laços familiares ou de amizade¹².

Pode-se, então, vislumbrar a presença, no âmbito do catolicismo colonial, de pelo menos três formas principais de sociabilidade religiosa. A primeira, essencialmente privada, organiza-se em torno das relações de poder características de boa parte dos arranjos familiares existentes na América portuguesa, cuja hierarquia interna contém a marca da submissão da mulher e dos filhos e, sobretudo entre as elites do meio rural, da sujeição de uma ampla gama de agregados e dependentes à autoridade tradicional do *pater familias*. É a sociabilidade que se origina do “catolicismo patriarcal”, no interior do qual o mando privado do senhor se destaca em relação à autoridade espiritual do sacerdote encarregado de conduzir as celebrações familiares – assim como a casa-grande se destaca, na paisagem da grande propriedade, em relação à capela e demais construções situadas em suas redondezas¹³.

Um segunda forma de sociabilidade religiosa apresenta, ao contrário da anterior, um caráter predominantemente horizontal: sua feição mais típica reside na reunião de grupos de fiéis para a prática de rituais dedicados a expressar a devoção comum aos santos e

¹¹ Bronislaw Geremek. “Igreja”. In: *Enciclopédia Einaudi, volume 12 (Mythos/logos; Sagrado/profano)*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987. p. 161-214. p. 190.

¹² Richard Sennett. *O Declínio do Homem Público: as Tirânicas da Intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 16.

¹³ Cf. Gilberto Freyre. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro/Brasília: Livraria José Olympio Editora, 1981. p. 194-195.

demais integrantes da corte celeste. Novenas, terços, bênçãos, romarias, promessas, procissões e festas em homenagem ao padroeiro são exemplos por excelência dessa sociabilidade notavelmente colorida e sincrética, nem sempre ajustada plenamente aos ditames ortodoxos e capaz de transitar com desenvoltura tanto dentro dos templos quanto fora deles, no recesso dos lares ou ao ar livre, em torno de cruzeiros, oratórios, ermidas e outros pontos de referência utilizados para a reunião dos fiéis – em boa parte dos casos, sem nenhum sacerdote à vista. Se a primeira forma de sociabilidade religiosa mencionada nessas linhas merece o nome de “patriarcal”, esta última pode ser definida como “comunitária”, a fim de fazer jus à ligação menos hierárquica e mais associativa e igualitária entre os que dela tomavam parte – ao menos, o quanto tal gênero de ligação se mostrava possível nos quadros da sociedade brasileira do passado.

A ideia de hierarquia reaparece quando se contempla a terceira das principais formas de sociabilidade por meio das quais se organizava a vivência da religiosidade católica, de acordo com o esquema aqui proposto. Trata-se, aqui, de uma sociabilidade “eclesial”, desenvolvida sob o comando e a autoridade de um sacerdote, que atua como representante da instituição eclesiástica em sua respectiva jurisdição – seja a diocese, no caso dos bispos, seja a paróquia, no caso dos vigários. Exemplos óbvios desse tipo de sociabilidade decididamente pública são as

cerimônias conduzidas no interior das igrejas catedrais ou matrizes aos domingos e demais dias santos previstos no calendário, a começar pela missa, a mais importante celebração litúrgica e sacramental do credo católico, à qual se pode acrescentar ainda a adoração da hóstia e o *Te Deum Laudamus*. A distinguir essa última forma de sociabilidade, o lugar destacado reservado ao clérigo celebrante, colocado adiante dos fiéis reunidos e encarnando, em sua pessoa, o papel de intermediário obrigatório entre os leigos e o sagrado reivindicado pela Igreja de Roma.

Uma vez sugeridos os critérios a serem adotados para a classificação das diversas manifestações da religiosidade católica no Brasil colonial, com base em considerações sobre a direção das atividades e sobre as formas de sociabilidade religiosa ensejadas por cada uma, é hora de tentar oferecer alguns exemplos práticos a respeito da aplicação de tais critérios ao cotidiano dos católicos de séculos passados. Principiando pelo catolicismo de tipo clerical, regido por representantes do sacerdócio, matriz de uma sociabilidade definida como pública e eclesial, realizada, de preferência, no espaço interno dos templos e singularizada pela passividade e subordinação dos leigos colocados sob a direção de um ou mais clérigos vinculados diretamente à hierarquia da Igreja. Aparentemente, há poucas dúvidas sobre o lugar ocupado por esse gênero de catolicismo no conjunto maior do qual faz parte: é o

catolicismo das grandes missas solenes e demais rituais do culto público, celebrados nos templos mais destacados das principais cidades e vilas nos dias mais importantes do calendário religioso. Sacramental e litúrgico por excelência, além de público e próprio dos centros urbanos, esse catolicismo parece contrastar em tudo com a religiosidade de cunho devocional e íntimo conduzida pelos membros do laicato em toda a extensão do território da Colônia, em ambientes muitas vezes domésticos e privados e sem a presença de sacerdotes.

Entretanto, uma observação mais atenta do exercício diário da fé católica na América portuguesa permite constatar que, a despeito das características bem definidas atribuídas ao catolicismo dirigido pela hierarquia eclesiástica, o encontro periódico entre clérigos e leigos no interior dos templos acabava por produzir combinações imprevistas entre as dimensões sacramental/litúrgica e devocional da vivência religiosa do tempo. A explicar essa infiltração da devoção leiga nos espaços reservados, por excelência, ao culto público, além do próprio vigor desta devoção, as imensas dificuldades sentidas pela grande maioria dos fiéis em se tratando de compreender a lógica interna e os principais

significados correspondentes a toda a intrincada sequência de gestos e palavras que compunham, então como hoje, os ritos da liturgia católica. Dificuldades agravadas, aliás, pela costumeira ausência, entre os membros do laicato, de uma formação teológica rigorosa e pela pouquíssima familiaridade com as sagradas escrituras, sem mencionar a ignorância freqüente do latim no qual se expressavam os sacerdotes – língua dominada apenas, naquela época, por um pequeno círculo de letrados, isolados em meio a uma população desprovida, via de regra, dos mais simples rudimentos do saber formal¹⁴.

Não causa surpresa, portanto, a visão freqüente de fiéis concentrados, em meio às grandes celebrações litúrgicas, na recitação silenciosa do rosário ou do terço – expressão solitária de uma espiritualidade caracteristicamente leiga que, em circunstâncias mais favoráveis, alcançava a sua plena dimensão comunitária¹⁵. Pode-se também imaginar o quão facilmente, durante as cerimônias do culto público, a atenção dos homens e mulheres espalhados pelo interior dos templos costumava se desviar das palavras e dos gestos encenados pelo sacerdote diante do altar principal, encaminhando-se na direção das imagens de santos aninhadas nos vários

¹⁴ Cf. Luiz Carlos Villalta. “O que se Fala e o que se Lê: Língua, Instrução e Leitura”. In: Laura de Mello e Souza (org.). *História da Vida Privada no Brasil: Cotidiano e Vida Privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 (História da Vida Privada no Brasil, 1). p. 331-385. p. 356-357.

¹⁵ Cf. Sergio Chahon. *Os convidados para a Ceia do Senhor: as missas e a vivência leiga do catolicismo na cidade do Rio de Janeiro e arredores (1750-1820)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. p. 264-265.

altares dispostos ao longo das paredes laterais das principais igrejas do Brasil-Colônia – imagens semelhantes a tantas outras que, instaladas em um sem número de pequenas ermidas e oratórios espalhados pelo território colonial, serviam como referências indispensáveis para a maioria dos rituais da piedade laica.

A registrar, ainda, o significativo espaço ocupado, no cotidiano dos católicos da América lusa, pelo hábito de venerar o Corpo de Cristo durante as missas, a tal ponto que as orações e ritos da liturgia eucarística acabavam muitas vezes por reduzir-se, na visão da maioria dos assistentes, a simples preparação ou moldura para o sacramento presente no altar, pedra preciosa que, na imagem de Jose A. Jungmann, exigia para seu engaste a concorrência em conjunto de todas as partes do santo sacrifício¹⁶. Vale a pena destacar, a propósito, certa observação extraída da obra de Hubert Jedin, segundo a qual a piedade da massa leiga, baseada muito mais na contemplação amorosa do que no entendimento racional, tendia a concentrar-se, durante a missa, em uma forma de adoração fundamentada na visão da hóstia consagrada, considerada como manifestação da presença do Cristo descido dos Céus sobre a mesa eucarística¹⁷.

Passando-se agora do catolicismo clerical para o catolicismo regido pelos leigos, é importante sublinhar a considerável diversidade apresentada por esse último no Brasil colonial, a refletir a variedade de indivíduos e grupos sociais que então davam forma à população laica. Quando se leva em consideração, para começar, os hábitos e tradições que integravam a maior parte da vivência religiosa dessa população, ganha corpo uma espiritualidade fortemente marcada pelos sentimentos de devoção endereçados às imagens sacras como as de Nossa Senhora, da Santa Cruz e de toda a extensa galeria de santos reunidos na corte celeste. Quase onipresentes na paisagem da Colônia, tais imagens podiam ser encontradas no recesso dos lares e no interior das capelas e igrejas, como também nos descampados e beiras de estrada. Serviam, assim, de pólos aglutinadores de uma religiosidade feita de palavras e gestos menos complicados do que os que compunham o tecido da liturgia, executados, em geral, pelos simples fiéis sem o concurso de um sacerdote celebrante. Encontrada em uma ampla gama de espaços públicos e privados, essa religiosidade de teor mais singelo e espontâneo é, sem dúvida, a que melhor traduz o modelo comunitário de sociabilidade religiosa, avesso a hierarquias e a maiores intimidades com os representantes da instituição eclesiástica.

¹⁶ Jose A. Jungmann. *El Sacrificio de la Misa. Tratado Histórico-litúrgico*. Madrid: Editorial Herder, La Editorial Católica S. A., 1951. p. 204.

¹⁷ Hubert Jedin (dir.). *Manual de Historia de la Iglesia*. Barcelona: Editorial Herder, 1966-87 (1ª ed.), 1980-? (2ª ed.). 10v. V. 4, p. 867. Cf. também Sergio Chahon. *Op. cit.* p. 335-355.

Entretanto, longe de se caracterizar unicamente como devocional ou mesmo “popular”, o catolicismo conduzido pelos leigos na América portuguesa assumia também outras formas, ainda mais ao se levar em conta a atuação dos fiéis que contavam, na época, com maiores recursos para expressar suas próprias crenças e sentimentos religiosos. Fiéis que, sem deixarem de ser leigos, pareciam não se contentar com os prêmios de uma espiritualidade baseada quase exclusivamente na simples devoção, feita de muita reza e de muitos santos, mas de pouca missa e de pouco padre – para lembrar outra vez a expressão famosa. Ao invés disso, tratavam de planejar e realizar suas próprias celebrações litúrgicas, contratando, em caráter mais ou menos permanente, os serviços de um sacerdote e assumindo o controle, sempre que possível, de um altar ou mesmo de um templo em caráter privativo. Chegavam, dessa maneira, a se desvincular da condição de simples massa consumidora de sacramentos, relacionando-se com os clérigos vinculados à hierarquia da Igreja em termos de *concorrência* – noção extraída da obra de Bourdieu, a qual ilustra bem o dinamismo e o equilíbrio tenso subjacentes ao cotidiano da fé católica em terras coloniais¹⁸.

A confluência entre as dimensões devocional e sacramental/litúrgica do

catolicismo alcançava, no Brasil do passado, um grau especialmente elevado no cenário correspondente às habitações das elites coloniais. É certo que em tais habitações, assim como em boa parte dos lares mais humildes, não costumavam faltar espaços destinados à prática dos principais exercícios da devoção leiga, como as orações do Padre-Nosso e da Ave-Maria, a recitação do rosário e o acompanhamento das ladainhas. A análise pioneira de Gilberto Freyre, e também Luiz Mott, em texto mais recente, destacam, nesse sentido, a importância do chamado “quarto dos santos”, cômodo especialmente reservado para a prática dos mencionados exercícios e, em particular, para a custódia e veneração das imagens sagradas de predileção dos donos da casa¹⁹. De um modo geral, eram mesmo as imagens como essas últimas que serviam de baliza à religiosidade familiar, acomodadas em nichos próprios à maneira de oratórios e abençoando a mesa das refeições ou a cama, além de duplicadas, não raro, em quadros murais emoldurados pendurados em lugares de destaque. Tradicional expressão de devoção do povo católico, a exemplo da simples cruz²⁰, os oratórios com imagens de santos, confinados no interior das residências urbanas, eram muitas vezes alojados junto às varandas das casas-grandes de fazendas e engenhos, dando ensejo, assim, a formas de sociabilidade

¹⁸ Para essa última noção, cf. Pierre Bourdieu. *Op. cit.* p. 50.

¹⁹ Gilberto Freyre. *Op. cit.* p. 431; Luiz Mott. *Op. cit.* p. 166.

²⁰ Cf. Riolando Azzi. *Op. cit.* p. 25.

religiosa capazes de se espriar para além do núcleo familiar mais restrito, abrangendo também os escravos e agregados que vinham se reunir diante deles para a reza cotidiana²¹.

Sempre sob a direção leiga, as rezas recitadas no recesso do lar impregnavam o cotidiano doméstico da sociabilidade religiosa de tipo comunitário habitualmente ocasionada pelas reuniões de devotos nos espaços públicos da Colônia. Em se tratando das casas-grandes, a presença do *pater familias* dava ainda lugar à sociabilidade de cunho patriarcal, a reforçar, por meio dos exercícios piedosos, o vínculo simbólico entre tal personagem e o conjunto formado por seus familiares e dependentes. Entretanto, no caso das famílias mais abastadas, podiam-se também encontrar oratórios dotados de autorização especial para funcionarem como altares, equipados com pedra d'ara, cálice, castiçais e demais objetos necessários à celebração litúrgica por parte de sacerdotes contratados²². Instalados dentro de casa, em recintos separados e especialmente preparados para abrigarem os rituais do culto público, como missas e batizados, esses altares domésticos de uso privado tornavam possível ampliar o escopo da religiosidade laica, acrescentando a ela diversas práticas observadas de modo mais freqüente apenas no solo sagrado dos templos. Quando se leva em conta, igualmente, as capelas contíguas ou

próximas às casas-grandes, espécies de extensões do espaço doméstico e familiar, emerge em sua plenitude a característica mistura de devoção e liturgia que singularizava, no passado, o exercício cotidiano da fé católica por parte de muitas das famílias mais distintas da América portuguesa, no interior do qual se interpenetravam as três formas principais de sociabilidade religiosa citadas nessas linhas: a comunitária, a patriarcal e a eclesial – haja vista a presença, durante as cerimônias mais importantes, de um clérigo celebrante posicionado diante do altar, à frente da assistência.

Outro exemplo eloquente da convergência entre as dimensões sacramental/litúrgica e devocional do catolicismo praticado em terras coloniais é o das irmandades e ordens terceiras. Tratam-se, nesse caso, de associações religiosas de perfil leigo originárias da Europa medieval e largamente disseminadas no Brasil do passado, dedicadas a promover de várias maneiras o culto a seus respectivos patronos celestes – quase sempre santos ou invocações de Nossa Senhora –, além de se ocuparem eventualmente da caridade pública e de proverem a mútua assistência entre os seus integrantes nos âmbitos econômico e religioso. Dentre essas associações, as formadas por irmãos terceiros distinguiam-se pelos vínculos

²¹ Cf. Maria Beatriz Nizza da Silva. *Vida Privada e Quotidiano no Brasil. Na Época de D. Maria I e de D. João VI*. Lisboa: Estampa, 1993. p. 215-216.

²² Cf. Sergio Chahon. *Op. cit.* p. 40-88.

de subordinação institucional e espiritual que mantinham, em cada caso, com uma determinada ordem religiosa, a exemplo das de São Francisco de Assis e de Nossa Senhora do Carmo, das mais importantes na conjuntura em apreço²³.

Originadas, não raro, das orações coletivas recitadas diante das imagens de santos e conservando, em sua essência, os laços de camaradagem derivados da devoção compartilhada a um mesmo benfeitor celestial, as irmandades e ordens terceiras do Brasil colonial perpetuavam, em seu funcionamento diário, o modelo de sociabilidade religiosa comunitária característico da piedade laica mais espontânea e simples. Contudo, especialmente quando logravam erguer suas próprias igrejas e contratar o serviço de capelães, esmeravam-se na realização de celebrações litúrgicas capazes de concorrer, em brilho e grandiosidade, com as cerimônias conduzidas pela hierarquia eclesiástica nas catedrais e matrizes. Deixavam, assim, sua marca, com missas e procissões comemorativas em homenagem a seus respectivos padroeiros, no calendário religioso do catolicismo, delineando os contornos de uma sociabilidade religiosa de tipo eclesial transcorrida sob o controle dos confrades leigos. Sua forte presença nos espaços públicos de culto, ao lado de sua notável difusão social, englobando, em associações específicas,

categorias profissionais diferentes e grupos distinguidos pela posição social, origem étnica e condição jurídica, contribuía decisivamente para ampliar a complexidade e a riqueza da vivência religiosa católica no Novo Mundo português – uma vivência impossível de ser contida em definições binárias ou esquemáticas, e que continua a desafiar os historiadores e demais estudiosos interessados em decifrar os seus muitos mistérios.

Referências:

- AZZI, Riolando. *O catolicismo popular no Brasil: aspectos históricos*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- CHAHON, Sergio. “Irmandades”. In: Ronaldo Vainfas (dir.). *Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 316-317.
- _____. *Os convidados para a Ceia do Senhor: as missas e a vivência leiga do catolicismo na cidade do Rio de Janeiro e arredores (1750-1820)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro/Brasília: Livraria José Olympio Editora, 1981.
- GEREMEK, Bronislaw. “Igreja”. In: *Enciclopédia Einaudi, volume 12 (Mythos/logos; Sagrado/profano)*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987. p. 161-214.
- HOORNAERT, Eduardo. “A Críandade durante a Primeira Época Colonial”. In: *do Brasil Colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 316-317.

²³ Sobre as irmandades em geral, cf. Sergio Chahon. “Irmandades”. In: Ronaldo Vainfas (dir.). *Dicionário*

Eduardo Hoornaert et al. *História da Igreja no Brasil, Primeira Época*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Paulinas, 1992 (História geral da Igreja na América Latina, tomo II/1).

JEDIN, Hubert (dir.). *Manual de Historia de la Iglesia*. Barcelona: Editorial Herder, 1966-87 (1ª ed.), 1980-? (2ª ed.). 10v.

JUNGMANN, Jose A. *El Sacrificio de la Misa. Tratado Histórico-litúrgico*. Madrid: Editorial Herder, La Editorial Catolica S. A., 1951.

MOTT, Luiz. “Cotidiano e Vivência Religiosa: entre a Capela e o Calundu”. In: Laura de Mello e Souza (org.). *História da Vida Privada no Brasil: Cotidiano e Vida Privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 (História da Vida Privada no Brasil, 1). p. 155-220.

NEVES, Guilherme Pereira das. *E Receberá Mercê: a Mesa da Consciência e Ordens e o Clero Secular no Brasil, 1808-1828*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1997.

_____. “Igreja”. In: Ronaldo Vainfas (dir.). *Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 292-296.

SENNETT, Richard. *O Declínio do Homem Público: as Tirantias da Intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *Vida Privada e Quotidiano no Brasil. Na Época de D. Maria I e de D. João VI*. Lisboa: Estampa, 1993.

SOUZA, Laura de Mello e. *O Diabo e a Terra de Santa Cruz: Feitiçaria e Religiosidade Popular no Brasil Colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

VILLALTA, Luiz Carlos. “O que se Fala e o que se Lê: Língua, Instrução e Leitura”.

In: Laura de Mello e Souza (org.). *História da Vida Privada no Brasil: Cotidiano e Vida Privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 (História da Vida Privada no Brasil, 1). p. 331-385.

Como Citar: CHAHON, Sergio. *Visões da religiosidade católica no Brasil Colonial*. In: *Revista Digital Simonsen*. Rio de Janeiro, n.1, Dez. 2014. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Letras

**MACHADO ESCREVE COM A PENA DO CORVO:
INTERTEXTUALIDADE DE EDGAR ALLAN POE NO CONTO
MACHADIANO “O ENFERMEIRO”**

Por Adriel de Carvalho Ramos¹

Ideias Chave: Machado de Assis, Edgar Allan Poe, Intertextualidade

Esse texto visa perceber as nuances da intertextualidade como uma das ferramentas de trabalho da Literatura Comparada. Para isso, primeiramente, deve-se esclarecer o conceito do que seria Literatura Comparada, que para a autora Carvalhal² é, a princípio, “uma forma de investigação literária que confronta duas ou mais literaturas”. Esse conceito nos situa do eixo central do trabalho que é discutir sobre a forte influência de Poe na literatura Machadiana. É válida essa comparação visto que os dois participam da mesma corrente literária, o Romantismo, embora cada um em seu tempo e com suas devidas características que serão descritas no

decorrer desse texto.

Vale ainda destacar sobre o mesmo ponto que esse processo, segundo a autora Carvalhal, não pode ser simplesmente entendido como mera comparação, mas sim como “um ato lógico-formal do pensar diferencial (processualmente indutivo) paralelo a uma atitude totalizadora (dedutiva)”,³ ou seja, o trabalho feito a partir das metodologias comparativas não é um fim, mas sim um meio pelo qual conseguimos elaborar as ideias a partir de uma análise profunda e uma visão diferenciada de certas obras. Com isso, significa dizer que todos os dados apresentados são sistematicamente analisados a partir da

¹ Graduado em Letras/Inglês pelas Faculdades Integradas Simonsen.

² CARVALHAL, 2006, p.5

³ GOTLIB, 2010, p.6

observação de características comuns e divergentes, tanto quanto uma profunda reflexão sobre os dados não escritos nos textos, ou seja, como interpretação do que está subentendido.

Outro tema a ser abordado antes de debater sobre o cerne da questão é a relação que Machado de Assis teve com Poe. Segundo Alvarez,⁴ é possível identificar momentos em que Machado de Assis tem contato com o escritor norte-americano, quando cita um trecho do livro *Machado de Assis: um escritor dos trópicos* (1998) da autora Flores da Cunha, dizendo que:

Esse contato de Machado de Assis com Edgar A. Poe pode ter ocorrido através da fonte primeira da leitura do texto original ou, como se imagina, pelo conhecimento precoce das traduções de Charles Baudelaire, o introdutor de Poe no circuito da literatura conhecida do seu tempo [...]. O certo, e o mais importante, é que as datas de publicação das mencionadas obras machadianas — respectivamente, 1866, 1882, 1883, 1885, 1896—, sendo que três delas ocorrendo significativamente no período dito de apogeu da sua contística, atestam uma convivência regular e consentida de, no mínimo, trinta anos com o espírito e a feição da obra do escritor norte-americano.

Alvarez segue destacando outros contos em que Machado de Assis cita Poe, reiterando e confirmando a tese de que a intertextualidade

realmente aconteceu, mas não só por questão analítica, mas também por citação do próprio Machado de Assis em algumas de suas obras, como por exemplo: “Uma excursão milagrosa”⁵, em que Machado escreve: “*e todas as histórias maravilhosas de Edgar Allan Poe (...)*”, como também em “O anel de Polícrates”⁶ onde diz: “*Jurou-me que ia escrever, a propósito disto, um conto fantástico, à maneira de Edgar Poe, uma página fulgurante, pontuada de mistérios*” ou a tradução da poesia de Poe, “O corvo”.

A necessidade de se estudar, não só as características textuais, mas também todo o contexto que envolve as obras é descrito por Carvalhal dizendo que essa etapa

“(...) permite que se observem os processos de assimilação criativa dos elementos, favorecendo não só o conhecimento da peculiaridade de cada texto, mas também o entendimento dos processos de produção literária. (...) compara com a finalidade de interpretar questões mais gerais das quais as obras ou procedimentos literários são manifestações concretas. Daí a necessidade de articular a investigação comparativista com o social, o político, o cultural, em suma, com a História num sentido abrangente.”⁷

Esses levantamentos e comparações são o embasamento para os próximos estudos que serão feitos nesse texto. Afirmar a ligação entre os autores não só pelas características

⁴ ALVAREZ, 2012.

⁵ ASSIS, 1956.

⁶ Idem, 1970.

⁷ CARVALHAL, 2010, p.86

encontradas na construção literária, mas também com um fundo social, nos capacita entender como e por qual motivo se deu o processo intertextual. Porém é necessário entender que essa convergência que existe entre os textos de Poe com o conto de Machado de Assis não se dá por mera citação, mas também no campo discursivo e ideológico como veremos a seguir.

É importante, também, entender que não se deve ver o trabalho de intertextualidade, ou seja, da Literatura Comparada, como sendo um meio de destacar os pontos em comum, o que resulta numa tendência de dependência cultural. É equiparado também as diferenças ou “contrastes, pois é a diferença que permite nossa inserção no universal. Por isso comparar é contrastar.”⁸

“O enfermeiro” sobre a perspectiva de Poe

A história é a respeito de um rapaz, Procópio, que a princípio é teólogo, mas acaba por tornar-se enfermeiro para tomar conta de um coronel idoso, Felisberto. A trama gira em torno da forte personalidade do coronel e da “bondade” do novo enfermeiro.

As primeiras linhas já denotam uma forte influência dos contos de Poe. Procópio diz:

“Parece-lhe então que o que se deu comigo em 1860, pode entrar numa página de livro? Vá que seja, com a

condição única de que não há de divulgar nada antes da minha morte. Não esperará muito, pode ser que oito dias, se não for menos; estou desenganado.

Olhe, eu podia mesmo contar-lhe a minha vida inteira, em que há outras coisas interessantes, mas para isso era preciso tempo, ânimo e papel, e eu só tenho papel; o ânimo é frouxo, e o tempo assemelha-se à lamparina de madrugada. Não tarda o sol do outro dia, um sol dos diabos, impenetrável como a vida. Adeus, meu caro senhor, leia isto e queira-me bem; perdoe-me o que lhe parecer mau, e não maltrate muito a arruda, se lhe não cheira a rosas. Pediu-me um documento humano, ei-lo aqui. Não me peça também o império do Grão-Mogol, nem a fotografia dos Macabeus; peça, porém, os meus sapatos de defunto e não os dou a ninguém mais.”⁹

Percebe-se nesse trecho que a o “desabafo” pela escrita só se deu pela chegada da morte. Como Machado de Assis nesse conto, Poe trabalha incessantemente com o tópico da morte, sendo ela um dos motivos mais fortes para seus personagens abrirem-se e reconhecerem-se através de seus erros. VanSpanckeren fala exatamente sobre isso em seu livro, onde diz que

“Poe entre a vida e a morte e os cenários góticos berrantes não são meramente decorativos. Refletem o interior excessivamente civilizado mas inerte da psique perturbada de suas personagens. São expressões simbólicas do subconsciente e, portanto, cerne de

⁸ Idem, p.77

⁹ PROCÓPIO, 1884, p.76

sua arte.”¹⁰

O mesmo ocorre no conto “O gato preto”,¹¹ em que o personagem diz: “Mas amanhã posso morrer e, por isso, gostaria, hoje, de aliviar meu espírito”. Nota-se a tensão ao escrever o fato, porém é muito pior morrer sem expor o que lhes vai à alma.

No trecho citado anteriormente, a melancolia e o desprezo pela vida se faz presente, criando um ambiente enfadonho. O uso de vocábulos e expressões pesadas e monótonas como: “frouxo”, “lamparina da madrugada”, “um sol dos diabos”, “impenetrável”, “sapatos de defuntos”, ratificam que Machado de Assis intencionava passar ao leitor como a vida do personagem se encontrava no fim. Têm-se referências sobre esse ambiente nos contos de Poe, onde Todorov¹² comenta a respeito citando Lovecraft: “Como a maior parte dos autores do fantástico, afirma, Poe se sente mais cômodo no incidente e nos efeitos narrativos mais amplos que no desenho dos personagens”.

A importância do ambiente é fundamental, visto que é a partir dele que conseguimos tomar as sensações e adentrar a realidade da psique dos personagens. A essa preocupação na exposição da psique humana

enquadramos os contos como fantásticos, ou estranho como veremos mais a frente.

Todorov¹³ diz que é necessário

“(...) julgar o conto fantástico nem tanto pelas intenções do autor e os mecanismos da intriga, a não ser em função da intensidade emocional que provoca. (...) Um conto é fantástico, simplesmente se o leitor experimenta em forma profunda um sentimento de temor e terror, a presença de mundos e de potências insólitas.”

Vários trechos poderiam se encaixar para exemplificar, mas o que se destaca é o seguinte: “Quando percebi que o doente expirava, recuei aterrado, e dei um grito; mas ninguém me ouviu. Voltei à cama, agitei-o para chamá-lo à vida, era tarde; arreventara o aneurisma, e o coronel morreu.”¹⁴ Percebe-se aqui o drama e o terror vivido pelo personagem. A descrição sentimental como alvo principal é uma forma de fazer o leitor expandir a leitura de forma que reconheça o processo de sofrimento e se envolva a tal ponto em que a dor do personagem se torna a dor de quem lê.

A descrição que Procópio faz de Felisberto nos aproxima também dos estudos comparativos. Veja que para isso diz que o coronel o observava com dois olhos de gato e logo depois um riso maligno “aluminou-lhe as

¹⁰ VANSPANCKEREN, 1994, p.41

¹¹ POE, 1975, p.72

¹² TODOROV, 1970, p. 85

¹³ Idem, p.20.

¹⁴ Ibidem, p.80.

feições.” O uso das descrições felinas é proposital, e se segue quando o próprio coronel pergunta para Procópio se ele era “gatuno”, ou seja, se gostava da noite, intensificando as descrições felinas como adjetivos pejorativos.

Sobre essas alegações recaímos sobre o conto “O gato preto”, onde um gato preto desempenha papel de antagonista. Durante todo o conto o protagonista sofre das mais variadas formas devido ao gato, despertando inclusive uma neurose. Logo, Machado de Assis se apropria desse ideal e caracteriza seus personagens com o fundo dramático de Poe.

O conto em questão também faz alusão a outro conto famoso de Poe chamado de “O coração revelador”.¹⁵ A história também gira em torno de um rapaz que cuida de um idoso que por fim acaba por matá-lo. Em ambos os contos percebemos o caráter da estrutura da narrativa se voltar para os conflitos humanos. Gotlib comenta que “Machado tem o dom de fisgar o leitor pela intriga bem arquitetada, intrigando-o com questões não resolvidas”¹⁶ e Todorov ao citar Dostoievsky ressalta esse processo em Poe, onde diz que “Poe escolhe quase sempre a realidade mais excepcional, põe seu personagem na situação mais excepcional, no plano exterior ou psicológico...”.¹⁷

Esses escritores nos fazem pensar como

o processo se dá muito além de meras comparações estruturais, mas sim como Machado de Assis se influencia das ideias e conceitos de Poe para construir o seu conto. Ambos buscam “fisgar” o leitor criando o *efeito*. Gotlib cita Julio Córdaz que resume o conceito de conto em Poe: “Um conto é uma verdadeira máquina literária de criar interesse.”,¹⁸ que se aplica muito bem no conto “O enfermeiro”, pois a cada linha descoberta e lida é impossível para ou esquecer o conto.

Vale-se também o tempo passado em ambos os contos. Procópio diz que a “lua-de-mel” dura sete dias e é no oitavo dia que todo tormento começa, e no conto de Poe, “O coração revelador”,¹⁹ foi na oitava noite que o personagem comete o assassinato.

Outro ponto importante é a respeito do tamanho do conto. Tanto Poe quanto Machado se prendem a esse determinante. Muitos autores falam sobre a importância de escrever um conto curto como Todorov onde diz que “o fantástico não dura mais que o tempo de uma vacilação: vacilação comum ao leitor e ao personagem”²⁰ e Gotlib ao citar o próprio Poe esclarece essa situação dizendo que

“no conto breve, o autor é capaz de realizar a plenitude de sua intenção, seja ela qual for. Durante a hora de leitura atenta, a alma do leitor está sob o controle do escritor. Não há nenhuma influência externa ou extrínseca que

¹⁵ POE, 1975.

¹⁶ GOTLIB, 2010, p.80.

¹⁷ Todorov, 1970, p.27.

¹⁸ GOTLIB, 2010, p.37.

¹⁹ POE, 1975.

²⁰ TODOROV, 1970, p.24.

resulte de cansaço ou interrupção.”²¹

E é em cima dessa questão da brevidade associada à descrição minuciosa do ambiente e da psique que Poe causa o *efeito* seguido por Machado de Assis. Gotlib diz a respeito do conto Machadiano: “*E este é também o segredo do conto, que promove o sequestro do leitor, prendendo-o num efeito que lhe permite a visão em conjunto da obra, desde que todos os elementos do conto são incorporados, tendo em vista a construção desse efeito (Poe) (...).*”²²

Uma última característica muito importante é o do narrador se apresentar em primeira pessoa. Tanto no conto Machadiano quanto nos contos de Poe, eles se apresentam como personagens e narradores, característica essa do conto fantástico. Todorov faz menção à enunciação dizendo que “*Nas histórias fantásticas, a narradora fala geralmente em primeira pessoa: é um fato empírico facilmente verificável. (...) O acento recai então sobre o fato de que se trata do discurso de um personagem, mais que do discurso do autor: a palavra é objeto de desconfiança (...).*”²³

Todas essas questões mostram que tanto nos aspectos gerais, quanto em pequenos detalhes os contos se encontram, e é disso que este trabalho se vale, das fortes características que ambos revelam em sua escrita. Porém,

como foi dito anteriormente, a arte de comparar, não é só de ressaltar pontos em comum, mas também de verificar a individualidade de cada escritor. Vamos então a elas.

A primeira diferença é na criação da problemática. Nos contos de Poe eles subitamente são atacados por uma neurose ou uma doença sem explicação. No conto do “Coração revelador”, Poe diz que uma doença aguça os seus sentidos, a audição, e sem saber como e nem o porquê ele começa a arquitetar a morte do idoso. Veja nesse trecho a exploração da loucura: “*Não havia objeto. Não havia paixão. Eu gostava do velho. Ele nunca me fez mal. Nunca me ofendeu. Eu não desejava o seu ouro.*”. Note que nem mesmo o personagem consegue justificar racionalmente sua ira contra o outro. O próprio Poe comenta sobre a loucura: “*A ciência não nos ensinou ainda se a loucura é ou não o alto da inteligência.*”²⁴

Ainda no livro de Todorov, *Introdução à literatura fantástica*, entendemos essa diferença entre os contos de Poe e Machado, pois os contos de Poe se encaixam na classificação de *estranho*, mas o que não os exclui da condição de *fantásticos*. Todorov diz que

“Nas obras pertencentes a esse gênero, relatam-se acontecimentos que

²¹ GOTLIB, 2010, p. 34.

²² Idem, p.81.

²³ TODOROV, 1970, p.44 e 46.

²⁴ Idem, p. 23.

podem explicar-se perfeitamente pelas leis da razão, mas que são, de uma ou outra maneira, incríveis, extraordinários, chocantes, singulares, inquietantes, insólitos e que, por esta razão, provocam no personagem e o leitor uma reação semelhante a que os textos fantásticos nos voltou familiar.”²⁵

E é através do viés da loucura que Poe cria seu *efeito*. É assim que ele prende seu leitor, intrigando-nos com o posicionamento do personagem, que embora nos pareça racional, é acometido de um mal sem muita explicação. Mais tarde o personagem explica que o que talvez tenha lhe causado o ódio fora “seu olho! Sim, foi isso! Um de seus olhos parecia-se com o de um abutre”. Uma argumentação racional, porém longe de ser justificativa para seus atos. Poe decide relatar sobre a loucura, mas não como um mal de poucos, mas como uma característica da psique humana, algo que pode ocorrer a todos, já que não tem explicação para acontecer, apenas pequenas argumentações.

Pode-se, também, verificar o mesmo em “O gato preto”, em que ele toma pavor dos animais de estimação sem nenhuma explicação plausível e acaba por chegar as vias de fato. Também em “Berenice”, onde Egeu, personagem principal, cria uma obsessão por dentes e chega a arrancá-los de sua prima depois de morta. Em “O barril de

Amontillado”, Montresor jura vingança contra um velho amigo, Fortunato, porém em momento algum revela os verdadeiros motivos que levaram-no a odiá-lo.

No conto de Machado percebemos que o personagem vem se desgastando lentamente com o seu antagonista, enquanto o próprio antagonista vem se desgastando com sua idade, com o tempo. Procópio narra que

“O coronel estava pior, fez testamento, descompondo o tabelião, quase tanto como a mim. O trato era mais duro, os breves lapsos de sossego e brandura faziam-se raros. Já por esse tempo tinha eu perdido a escassa dose de piedade que me fazia esquecer os excessos do doente; trazia dentro de mim um fermento de ódio e aversão.”²⁶

Machado de Assis busca, através do personagem, montar e relatar os fatos para mostrar-nos como a psique do Procópio vai se modificando e até mesmo justificar seus atos. Procópio (p. 79 e 80) diz:

“Ele, que parecia delirar, continuou nos mesmos gritos, e acabou por lançar mão da moringa e arremessá-la contra mim. Não tive tempo de desviar-me; a moringa bateu-me na face esquerda, e tal foi a dor que não vi mais nada; atirei-me ao doente, pus-lhe as mãos ao pescoço, lutamos, e esganei-o.”²⁷

O leitor se envolve tanto com o sofrimento do personagem principal que a primeira instância não sente pena do coronel

²⁵ TODOROV, 1970, p.26.

²⁶ PROCÓPIO, p.79.

²⁷ Idem, p. 79,80.

que morre nas mãos do outro. Com essa esquematização que Machado fisga o leitor. Ele leva-o a se questionar dos seus valores.

Como parte do seu projeto, todos enxergam Procópio como um homem nobre, pois aguentara durante longo tempo o coronel. Ele diz que “Toda a gente me elogiava a dedicação e a paciência”,²⁸ o que mostra mais uma vez a contestação de valores. Será que ao julgar alguém como bom ou mau, estaríamos nós tomando o problema pelo cabo? Seríamos nós sabedores do que realmente aconteceu? Gotlib cita Alfredo Bossi dizendo que “A perspectiva de Machado é da contradição que se despista, o terrorista que se finge de diplomata”.²⁹

No final do conto Procópio descobre que o coronel lhe deixou toda a herança e por fim acha que Felisberto não fora tão mal assim, diz que “Pode ser que eu, involuntariamente, exagerasse a descrição que então lhes fiz”.³⁰

Encerrando o conto com uma citação da bíblia: “Bem-aventurados os que possuem, porque eles serão consolados.”,³¹ nos deixando a reflexão sobre as possíveis mudanças que as pessoas podem atribuir pelos valores que deixam aqui, no caso de Felisberto, valores materiais.

Cabe aqui, então, para distinguirmos o último ponto dos contos, o desfecho. Gotlib

comenta a respeito dos contos de Poe que “A novela ou conto termina num clímax”,³² ou seja, nos contos de Poe nunca sabemos o que acontece depois do momento de maior tensão. Ele sempre deixa para o leitor o papel de criar o final para as suas histórias.

Poderia ter sido esgotada cada linha do conto “O enfermeiro” para mostrar os processos de intertextualidade, mas para as metas traçadas não há necessidade, pois o eixo principal era mostrar as diversas formas que as literaturas se encontraram, porém de forma concisa.

Confirma-se, assim, a fundamental importância da apresentação de Machado de Assis para os contos do Poe.

Em uma leitura atenta, poderá perceber que em diversas obras Machado de Assis explora os processos de intertextualidade, muitas vezes chamando outros autores, citando diversos trechos de outros livros em seus textos a fim de mostrar seu alto grau de leitura. Isso faz com que o leitor assíduo de seus textos amplie seu acervo tanto quanto o mesmo o fez.

Poe, além de ser um escritor influente e reconhecido mundialmente, mostra-se a partir desse trabalho, como grande colaborador para a literatura brasileira, assim como foi para outras literaturas e também para muitas outras

²⁸ PROCÓPIO, p.83.

²⁹ GOTLIB, 2010, p.79.

³⁰ PROCÓPIO, p.80.

³¹ Idem, p. 84.

³² GOTLIB, 2010, p.40.

obras e manifestações artísticas.

Referências

- CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura Comparada*. São Paulo: Ática, 2006.
- GOTLIB, Nádia Batella. *Teoria do Conto*. São Paulo: Ática, 2010.
- TODOROV, Tzevan. *Introdução à literatura fantástica*. Perspectiva, 1970.
- ALVAREZ, Roxana Guadalupe Herrera. *Reminiscências de Poe em contos Machadianos*. São Paulo. 04/2012.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Machado de Assis: contos A*. Rio de Janeiro: Lia.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Contos recolhidos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1956.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Quincas Borba/Papéis avulsos*. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1970.
- POE, Edgar Allan. *Historias extraordinárias*. São Paulo: Edibolso, 1975.
- VANSPANCKEREN, Kathryn. *Perfil de literatura americana*. Agência de Divulgação dos Estados Unidos da América, 1994.

Como Citar: RAMOS, Adriel de Carvalho. *Machado escreve com a pena do corvo: Intertextualidade de Edgar Allan Poe no conto machadiano “o enfermeiro”*. In: *Revista Digital Simonsen*. Rio de Janeiro, n.1, Dez. 2014. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Memória

REALENGO: UM BAIRRO, UMA ESTAÇÃO E MUITAS BICICLETASPor Allan Oliveira¹*Ideias Chave: Realengo, memória, história oral*

A Memória talvez seja a ferramenta

mais importante para a formação da identidade do homem e de uma sociedade. Cabe a ela guardar e arquivar os momentos mais importantes de nossas vidas, os lugares por onde passamos e as pessoas que nos fizeram experimentar os mais diversos sentimentos ao longo de nossa jornada. Ela também é responsável pela nossa compreensão do mundo que nos cerca, da importância das relações com os outros, e de nos ligar, direta ou indiretamente, aos fenômenos sociais que experimentamos a cada dia. Mantendo-se sempre viva nos corações dos indivíduos e dos grupos sociais, e comumente é responsável por influenciar as ações dos mais jovens. Enfim, para associarmos as ínfimas relações entre as coisas e entre as pessoas.

Realengo é, ainda hoje, um bairro que esconde muitas histórias, grande parte dos

conhecimentos dos quais dispomos são fruto da memória e pesquisa de alguns poucos bons homens e mulheres, interessados em conservar uma coesão social e valorizar sua importância dentro do cenário estadual e federal. Empenhados no dever de garantir a visibilidade merecida ao bairro por onde passaram imperadores, de onde voou o primeiro balão-dirigível brasileiro, onde estudaram presidentes e que abrigou em 1878 uma das primeiras estações em direção à Zona Oeste da linha férrea D. Pedro II.

É correto considerar que a qualidade do transporte na região sempre foi um caso complexo, embora tenha sido como acabamos de citar umas das primeiras regiões a possuir uma estação férrea, ela não evoluiu de acordo com as necessidades e com o crescimento de Realengo e de seus sub-bairros. A locomoção dentro do bairro deu-se em parte por meios dos

¹ Allan Oliveira é graduado em História pelas Faculdades Integradas Simonsen e pesquisador do Centro de Memória de Realengo e Padre Miguel (CMRP).

“cabritinhos”, e em 1976 pela linha de ônibus 391. Porém nenhum desses foi mais popular do que a bicicleta. Segundo o depoimento de José Carlos Dias da Silva, foi ela a responsável em transportar os trabalhadores e moradores até a estação de trem sem que precisassem pagar uma segunda condução. Onde ainda, segundo ele, as *magrelas* ficavam em “casas guardadoras de bicicletas que existiam perto da estação”. O tempo passou, as casas sumiram e ficaram as oficinas, e os moradores por um longo tempo improvisaram acorrentando suas bicicletas às grades laterais da estação, expostas ao tempo e confiando a segurança de seus veículos aos pequenos cadeados.

Essa era a realidade do bairro até recentemente, quando a atual concessionária das linhas de trem inaugurou o primeiro bicicletário, um espaço onde as bicicletas dos usuários do serviço férreo ficam protegidas sob um teto e seguras em um ambiente agradável e confiável (como em uma casa), modelo que se expandiu para outras estações ao longo do Estado.

Mesmo que não se possa afirmar absolutamente a intervenção da tradição dos moradores na formulação e execução do projeto do bicicletário. É gratificante pensar que o primeiro bicicletário inaugurado foi exatamente no mesmo local onde um dia existiu o costume de guardá-las em casas, como confirma o saudoso entrevistado José Carlos, e que essa tradição volta a beneficiar

hoje tantos moradores realenguenses e de tantos outros bairros e cidades em nosso Rio de Janeiro para onde o projeto foi expandido.

Crer no poder da tradição é muito mais plausível do que em “mera coincidência”.

Tradição e memória são ingredientes indispensáveis para influenciar, direta ou indiretamente, qualquer iniciativa. Com a interpretação das fontes disponíveis o historiador analisa a íntima relação entre os acontecimentos do passado para compreender melhor o presente.

Referências:

SUPERVIA.COM.BR. **Supervia Inaugura bicicletário na Zona Oeste do Rio.**

Disponível em:

<http://www.supervia.com.br/noticia.php?n=supervia-inaugura-bicicletarios-na-zona-oeste-do-rio-de-janeiro&cod=371>.

Acessado em: 29 Out 2014.

PRÓ-REALENGO.COM.BR. **Supervia Inaugura bicicletário em Realengo.**

Disponível em: http://www.pro-realengo.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=449:supervia-inaugura-bicicletario-em-realengo&catid=37:informacao&Itemid=64. Acessado em 29 Out de 2014.

CENTRO DE MEMÓRIA DE REALENGO E PADRE MIGUEL. Disponível em:

<https://www.facebook.com/centromrp?fref=ts>. Acessado em 29 Out de 2014.

SILVA, José Carlos Dias da. **Jardim novo Realengo.** Entrevista concedida em 27/04/2008.

Como Citar: OLIVEIRA, Allan. *Realengo: Um bairro, Uma Estação e muitas bicicletas.* In: *Revista Digital Simonsen.* Rio de Janeiro, n.1, Dez. 2014. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Entrevista

Leonardo Cioti: A SIMONSEN E O PROFISSIONAL DE T.I.

Por Rodrigo Amaral e Fernando Gralha

A Revista Digital Simonsen entrevistou para esta primeira edição, o Professor Leonardo Cioti.

A entrevista teve duração de quase uma hora e foi realizada no dia 7 de novembro de 2014 na sala do Programa de Iniciação Científica da faculdade pelos Editores da revista, Prof. Dr. Rodrigo Amaral e Prof. Ms. Fernando Gralha.

Utilizaremos as siglas **RDS** e **LC**, para REVISTA DIGITAL SIMONSEN e LEONARDO CIOTI.

RDS: Professor, bom dia! Primeiro gostaríamos que o senhor se apresentasse.

LC: Bom dia! Eu sou o professor Leonardo Cioti, leciono na Simonsen desde 2005 e no Ensino Superior desde 2002. **Sou formado em Tecnologia da Informação(T.I.) pela própria Simonsen.** Fiz alguns cursos de pós graduação na área de Tecnologia e isso abriu bastante o meu leque, como na área de tecnologia e Desenvolvimento

de Sistemas, Redes de Computadores, entre outros. Mas, a partir daí, eu comecei a lecionar no Ensino Superior e é onde eu estou até agora.

Eu venho de uma família bastante humilde, minha mãe foi manicure, sempre tive poucos recursos e tive que buscar tudo o que era do meu interesse, então tudo para mim foi conquistado com dificuldade e tinha sempre que ficar inovando e inventando, ou seja, para usar uma expressão cara em minha área, empreendendo.

Em janeiro de 1994 eu entrei para as Forças Armadas, passei na prova do CPOR e assumi a patente de oficial do Exército Brasileiro, entrei em Janeiro de 1994 e sai em Fevereiro de 2003. Foram praticamente dez anos como oficial, e ali amadureci muito, o que ajudou a aflorar ainda mais minha visão empreendedora, trabalhar duro, cumprir prazos e encarar o mercado de trabalho com seriedade, além de ser rigoroso comigo mesmo, compromisso que eu já tinha, mas que

certamente o “mundo militar” me ajudou a desenvolver. Aprendi muito no tempo em que estive no Exército Brasileiro.

RDS: Professor, o senhor acredita que na sua área é realmente importante ter compromisso com horários e prazos ou a ideia e a inovação valem mais?

LC: Ambas precisam andar juntas, pois de nada adianta uma boa idéia/inovação sem compromisso. A ideia só passa a valer alguma coisa se colocada em prática. Para colocar em prática e com eficiência é preciso muito compromisso. Principalmente força de vontade e organização.

RDS: O senhor leciona em quais cursos da Simonsen?

LC: Sou professor dos cursos de: Licenciatura em Informática e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS). Como leciono disciplinas que são comuns a outros cursos, acabo lecionando para alguns alunos dos cursos de: Administração, Ciências Contábeis, Tecnologia em Processos Gerenciais (Gestão Empresarial) da Simonsen e Licenciaturas.

RDS: O senhor acredita que o Diploma nessas áreas de tecnologia e gestão valem tanto quanto a ideia e a inovação?

LC: Sim, claro! Com certeza, a graduação contribui muito no aprimoramento e na formatação do profissional. Eu mesmo estudei aqui na Simonsen entre 1995 e 1999 e aprendi muito. Tenho muito orgulho em ter me formado aqui e mais ainda por poder passar minha experiência de vida, meus conhecimentos consolidados e os que vou adquirindo através da formação continuada para esses alunos que estão na mesma instituição que me formei. A faculdade contribui muito no amadurecimento e na formação do profissional. Sem falar que sempre me coloco como exemplo de vida para eles e destaco a importância de possuir um diploma.

RDS: Vivemos no mundo da inovação tecnológica. Como o senhor enxerga essa incrível velocidade de informações e como ela afeta o mercado de trabalho na sua área?

LC: A tecnologia é algo incrível, está aí para ser criada e desenvolvida. Tem gente que entende tecnologia como um melhoramento de processos, ok, tem essa vertente. Agora estamos utilizando uma tecnologia de gravação, ela não é só uma ferramenta de apoio, eu não a caracterizo assim, ela é uma necessidade... Hoje a gente

não vive sem tecnologia, então abre-se um campo para vender essa necessidade pois necessidades melhoram a vida das pessoas. Atrelado a isso, inúmeras possibilidades de trabalho aparecem. Várias novas profissões surgem na área tecnológica em virtude do avanço tecnológico. Acredito que a cada dia a necessidade de novos profissionais de TI só vai aumentar.

RDS: Além de lecionar, que outras atividades profissionais o senhor exerce?

LC: Hoje a gente está em constante atualização, e na minha área específica que é a tecnologia da informação (T.I.) tudo muda mais rápido que em outras áreas; sem desmerecê-las, a minha área muda a cada piscar de olhos. Se você achar que está atualizado, em seguida lançam algo novo e você não estará. Partindo desses fatos então eu comecei a identificar várias oportunidades. Em 2008, abri minha primeira empresa na área de T.I. Desde 2008 exerço algumas atividades profissionais na minha empresa prestando serviços de infra-estrutura de redes de computadores, desenvolvimento de sistemas e desenvolvimento de aplicativos para dispositivos móveis. Tudo isso ajuda a aumentar minha experiência e me manter atualizado, o que contribui de forma direta na forma como eu leciono. Existe uma relação direta da parte prática com a conceitual. Posso afirmar que tenho tido bons resultados.

RDS: O senhor enxerga algum diferencial na Simonsen para a formação destes profissionais?

LC: Sim, com certeza! O que diferencia nosso curso em relação a qualquer outro é nosso corpo docente e a capacidade de aprendizado e de interesse do nosso corpo docente. O corpo docente é muito bem preparado, e passa os conhecimentos mais atualizados do mercado aos alunos. Nossa estrutura curricular ajuda muito, ela tem total condição de desenvolver este profissional. Isso já vem ocorrendo, nossos alunos estão entrando no mercado de trabalho e são absorvidos rapidamente em virtude do conhecimento e gabarito publicamente reconhecidos.

RDS: E isso tem acontecido internamente? Coordenação e Direção junto com os professores?

LC: Tem sim, temos feito várias reuniões para mudanças da matriz curricular. Nossa matriz tem acompanhado as necessidades técnicas da área, do MEC e do mercado de TI. Me formei em 1999 e há quase 15 anos tudo o que eu aprendi em 1999 evoluiu, nada mais é utilizado agora, tudo isso levando em consideração a parte tecnológica. Mais que isso, quase tudo o que eu aprendi nos meus cursos de pós-graduação também há 10 anos não é mais utilizado. Então essas

mudanças ocorrem muito rápido, é o aprender a aprender que o Dr. Célio (Diretor Geral da Faculdade Simonsen) fala, e isso é aplicado de uma forma muito eficaz no nosso curso, que faz com que os nossos alunos apresentem esse diferencial. Se o aluno não assumir um compromisso diante do ensino-aprendizagem, ele terá dificuldades imensas nessa área, mas aqui tem ainda outro diferencial, os professores dos períodos iniciais têm uma habilidade pedagógica incrível em dialogar com esses alunos e fazê-los compreender como eles devem agir para ter sucesso nesse projeto. Facilitando assim todo o processo de ensino-aprendizagem do nosso discente ao longo de toda jornada no curso.

RDS: Quer dizer, estamos falando daquilo que nossa Coordenadora de Pedagogia Zélia Lubão sempre enfatiza em reuniões de Colegiado e NDE (Núcleo Docente Estruturante), a formação continuada... O senhor quer dizer que a formação continuada não serve apenas aos professores, mas também aos alunos. Certo?

LC: Isso, o tempo todo. Temos que estar sempre com a cabeça aberta para aprender novos conhecimentos e novas perspectivas. Então, o professor passa esse conteúdo tecnológico, mas também passa essa experiência de vida, o aluno tem que estar sempre em constante aprendizado. Mas na Simonsen a diretriz é muito clara desde o

início. Tudo é claro e organizado, por isso os resultados obtidos são tão bons. Isso vem apresentando resultados tão concretos que na empresa que dirijo tem pelo menos 50% de alunos da Simonsen.

RDS: Existem dados concretos? O que senhor poderia apresentar?

LC: Tem. Então, sou professor de projeto final desde quando eu entrei aqui [na Faculdade Simonsen] em 2005. Desenvolvemos como projeto final: softwares, soluções tecnológicas etc., ou seja, ideias. A qualidade dos projetos vem crescendo a cada semestre. Percebo uma mudança de uns anos para cá. Na década de 1990 os projetos eram fictícios, nunca ou quase nunca virariam produto de mercado, hoje os alunos mais dedicados chegam ao último período com potencial para desenvolver projetos com grande possibilidade de virar produto final.

RDS: Poderia citar algum em execução?

LC: Sim... tem um que vai ser apresentado no final do ano, estive reunido ainda agora com os alunos. Projeto muito interessante: é para a construção de provas de simulados com análises de resultados. O sistema reúne questões de diversas disciplinas e cria simulados em determinados períodos do ano já pré-estabelecido. Esses simulados

servem para medir o grau de conhecimento do aluno de forma geral e específico por disciplina. Emite ainda relatórios gerenciais que aferem o grau de aprendizado da turma e do aluno de maneira que a coordenação e ou o professor possam identificar falhas no aprendizado. Este produto é atrativo para as escolas, pois a Coordenação pode desenvolver estratégias de simulados para atingir e aferir determinados objetivos. Ideia de nossos alunos!

RDS: Professor, uma revolução que vimos nos últimos anos, foi o desenvolvimento de aplicativos para celular. Temos algum trabalho aqui neste sentido?

LC: Temos sim. No semestre retrasado um aluno desenvolveu um jogo para o Iphone, um jogo de inteligência que trabalha com mundos, mas de raciocínio lógico que é bem bacana.

No semestre passado tivemos um grupo que iniciou um aplicativo para outro dispositivo móvel, o *Android*. O aplicativo era voltado para a área de locação.

São projetos inovadores, com as ferramentas mais novas de mercado. Mas não são as únicas para quem está na área. Para vocês terem uma ideia, existem três tipos de programação: a programação local, a programação WEB e a programação para

dispositivos móveis (desenvolvimento de aplicativos para celular).

Então, nossos alunos já começaram a desenvolver estes aplicativos. **Ressalto mais uma vez aqui o estímulo que damos aos nossos alunos com a técnica do aprender a aprender.** O mercado necessita muito de profissionais dinâmicos e com grande capacidade de autoaprendizagem. O mercado de TI está em constante mudança. Posso até relatar o fato de a minha empresa parar em 2012 de desenvolver “projetos comuns”, que é o que chamamos de software de caixinha, tipo: gerenciamento jurídico, escolar, controle de estoque, coisas que já tem de montão no mercado. Resolvi começar a trabalhar no desenvolvimento de ideias inovadoras, foi uma mudança radical na empresa. Assim, tive que ter profissionais altamente “voláteis”.

Profissionais estes que tivessem condições de absorver mudanças de tecnologia. Somente profissionais com capacidade este perfil conseguem se adaptar a essas mudanças radicais que ocorrem em muitas empresas de TI.

RDS: Qual o nome da empresa?

LC: INFOCLAD SOLUÇÕES. Na verdade deixei de ser uma “fábrica de software” para virar uma “fábrica de idéias”, nosso slogan passou a ser: INFOCLAD - FÁBRICA DE IDÉIAS. Você tem uma ideia legal, uma ideia inovadora, a gente pode

trabalhar essa ideia de uma forma a tornar essa ideia viável ou real dentro do possível.

RDS: Essa empresa tem quantos funcionários?

LC: Hoje nós temos 15 que trabalham de forma direta. Todos da área de TI. **Metade desses profissionais são alunos da Simonsen, algo que eu valorizo muito!**

RDS: Já se formaram?

LC: Não. Um se forma agora no 2º semestre de 2014. Normalmente eu pego os alunos do segundo período que se destacam e dou oportunidade de estágio remunerado na minha empresa. Alguns estagiários acabam deixando de ser estagiários e tendo sua carteira assinada à medida que eles vão se destacando e se aprimorando tecnicamente.

RDS: E... Resultados?

LC: Os resultados são excelentes tanto para eles quanto para a empresa. Trata-se de uma troca, tanto eles aprendem quanto a gente aprende com eles. E eu acompanho toda a evolução da parte deles. É incrível! Aquele primeiro passo. Ver a evolução técnica. Tenho muito orgulho, o que me realiza como professor e empresário do ramo.

RDS: E os resultados após essa mudança nos rumos da empresa depois de 2012?

LC: Estão sendo ótimos! No final de 2012, eu e a minha esposa – Aline Ferreira que também é professora e ex-aluna de TI da Simonsen – começamos a desenvolver uma idéia que tivemos por conta da total falta de tempo que temos em virtude da vida agitada. Essa idéia foi pensada para minimizar a falta de tempo e por consequência nos proporcionar uma economia financeira no final do mês.

Essa idéia virou uma ferramenta. Hoje se chama **FACILISTA**. O que era uma necessidade familiar se tornou uma coisa muito maior. Tendo uma aceitação bastante interessante por várias pessoas que tem esse mesmo perfil de vida e que quer otimizar seu tempo atrelando uma economia considerável na hora de realizar suas compras nos supermercados. A nossa ferramenta chamada **FACILISTA** já está atendendo a pesquisa de preços de diversos produtos e das principais redes de supermercados em toda a região sudeste do nosso país. Hoje temos uma média de 400 mil acessos ao nosso site. Monitoramos mais de 250 redes de supermercados. A nossa meta é chegar a todos os Estados brasileiros. Queremos facilitar a vida das pessoas na hora de ir ao supermercado.

Para minha esposa – Aline Ferreira –, o sucesso se dá pelo hábito da pechincha e o impacto da cesta básica na renda das famílias.

Ela sempre pontua que “a nossa missão é reduzir o custo dos gastos com alimentação básica que, segundo o Dieese, representam 35,71% do rendimento mensal dos trabalhadores. E para isso, adicionamos um hábito nacional, o da pesquisa de preços, facilitada por meio da WEB e dispositivos mobile”.

Em resumo a plataforma de comparação de preços de produtos de supermercados (FACILISTA – www.facilista.com.br) permite que os usuários verifiquem, em tempo real, as ofertas de seu interesse. Além disso, é possível criar, editar e compartilhar a lista daquele churrasco com seus amigos, como também levá-la para as compras em seu smartphone.

RDS: E está disponível em quais plataformas?

LC: O aplicativo FACILISTA está disponível na WEB. No endereço eletrônico www.facilista.com.br. Na versão mobile o usuário pode ir a loja de aplicativos do GOOGLE (Google Play Store) e baixar a versão para smartphone Android. Em breve estaremos lançando no Windows phone e em seguida no Iphone.

RDS: Professor, o senhor tem idéia de como a Facilista vem sendo recebida pelos usuários de internet?

LC: Acredito que a ferramenta Facilista vem sendo recebida de forma aceitável. Basta analisarmos os números de acesso. A Facilista vem crescendo em números de acesso a cada dia. E, além disso, vem sendo destaque, sendo citada em várias mídias de forma espontânea e algumas ainda dão o foco de utilidade pública. Aline Ferreira e eu, idealizadores do projeto, estamos muito contentes com os resultados. Para se ter uma ideia, em um período de 6 meses já fomos citados em mais de 35 mídias. Destaco: Jornal “o Globo – Boa Chance”, CBN (duas vezes), Diário do comércio, Jornal Estado de Minas, site InfoMoney, site Yahoo notícias, Catraca livre, site ABRAS, Jornal O São Gonçalo, site Mundo do Marketing, Jornal “o Dia – economia”, Jornal Brasil Econômico, Jornal “O Estadão”, entre outros.

RDS: Parabéns Professor! E para fechar, gostaríamos que o senhor desse um conselho para nossos alunos que estão começando e atuando nessa área.

LC: Nunca parem de estudar, estudem, estudem, e quando acharem que estudaram muito, continue estudando. A área de T.I é uma área muito carente e eu vejo que a necessidade de mão de obra é muito grande, e a de profissional qualificado então maior ainda. Vocês podem terminar a faculdade empregados e ganhando bem, basta se dedicar. São inúmeras as possibilidades. Então a dica é,

repetindo, estudem! Outra dica é saber o que quer, conversem com os seus professores, pesquisem o mercado de trabalho, participem de feiras de TI. Só assim poderão entender mais sobre o que esperar do futuro. Acredito que só assim já vão começar a trilhar os seus objetivos. Não esperem acabar a faculdade para pensar no que vocês devem fazer. Criem vínculos com seus professores e com seus colegas de classe. Preparem-se para que consigam terminar a faculdade empregados dentro da área que realmente se identifiquem.

Eu dou uma ilustração muito bacana, que é o seguinte: você tem três anos para se formar, você entra e no final tem um abismo, à medida que você vai andando, você vai ganhando equipamentos para montar alguma coisa para que você não caia no abismo. A

idéia é fazer com que o aluno consiga voar antes que ele chegue ao final, no abismo.

A área de TI requer estudo constante para que o aluno consiga manter uma atualização do seu conhecimento. É a junção de dois conceitos existentes para a formação de um terceiro...o sucesso!

Como Citar: CIOTI, Leonardo. *A Simonsen e o Profissional de T.I. Entrevista. In: Revista Digital Simonsen.* Rio de Janeiro, n.1, Dez. 2014. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>



Professor Leonardo Cioti



Equipe

Editor: Prof. Dr. Rodrigo Amaral

Vice-Editor: Prof. Ms. Fernando Gralha

Estagiária: Grad. Camila da Cruz Teixeira

Corpo Editorial

- Prof Dr. Otavio Miguez da Rocha-Leão (FIS / UERJ)
- Prof. Dr. Mauro Amoroso (UERJ)
- Prof. Dr. Ricardo Santa Rita de Oliveira (FIS)
- Prof. Dra. Rosane Cristina de Oliveira (FIS)
- Prof. Dr. Sérgio Chahon (FIS)

Conselho Consultivo

- Prof. Ms. André Luiz Villagelim Bizerra (FIS)
- Prof . Ms. Antonio José Pereira Morais (FIS)
- Prof ^a.: Ms. Carla Regina Tadeu Apóstolo (FIS)
- Prof . Ms. Elias Nunes Frazão (FIS)
- Prof . Ms. Luiz Cláudio G. Ribeiro (FIS)
- Prof ^a.: Dr^a. Patrícia Woolley Cardoso L. Alves (FIS)
- Prof ^a. Dr^a. Suelen Sales da Silva (FIS)
- Prof ^a. Ms. Zélia Dias Lubão (FIS)

Siglas:

FIS: Faculdades Integradas Simonsen

UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UCAM: Universidade Cândido Mendes