

# EDUCAÇÃO

## em linha

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO  
Ano II n.º 3



## D. João e a Corte errante

**A transferência  
da Corte para  
o Rio de Janeiro**

**Resenhas: Era no  
tempo do rei  
D. João carioca**

**Uma educação para  
a formação ética**

**Machado e Rosa:  
centenários**

JANEIRO - MARÇO / 2008

**Cultura e ensino:  
uma leitura a  
partir do carnaval**

**Contos de fada:  
nossos medos e  
nossos sonhos**



## REVISTA ELETRÔNICA TRIMESTRAL

Governador	Sergio Cabral
Vice-governador	Luiz Fernando Souza
Secretário de Estado de Educação	Tereza Porto
Chefe de Gabinete	Julio Cesar Miranda da Hora

Editores Helenice Valias e John Wesley Freire

Ilustradores Antonio Silvério Cardinot de Souza e Rafael Carneiro Monteiro

### AGRADECIMENTOS

A Abraham Zakon, Affonso Romano de Sant'Anna, Antonio Olinto, Arno Wehling, Carlos Nejar, Fábio José Malta, Maria Augusta Machado, Maria Elizabeth Gonçalves de Vasconcellos, Nelson Rodrigues Filho, Renato Caporali, Vera Cristina Rodrigues Feitosa, pela graciosa cessão de seus textos.

Às editoras Objetiva, Companhia das Letras e Nova Fronteira, seus autores e ilustradores: Ruy Castro, Lília Schwarcz e Spacca, Leo Cunha e Marilda Castanha; e membros de suas equipes: Mariana Mendes, Pedro Willmersdorf, Renato Bastos, Daniele Cajueiro, Fernanda Pestana e Rafaela Rodrigues.

A Maria Regina Leitão, por sua arte, à Luciana Sandroni, pela sugestão de resenha, e à Riotur pela foto de Carnaval.

Aos colegas da SEE/RJ, que colaboraram conosco sem se afastarem de suas tarefas: Ana Lopes, Bruno Fillipo, Camerino Neto, Carlos Bahiana, Lúcia Carpi, Sandra Horta e Solange Bagdadi.

### SUMÁRIO

- 03 PALAVRA DA SECRETÁRIA
- 04 EDITORIAL
- 05 UMA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO ÉTICA
- 08 JOÃO VI E A CORTE ERRANTE
- 10 ENTREVISTA COM RUY CASTRO
- 12 ERA (UMA VEZ) NO TEMPO DO REI
- 15 MACHADO E ROSA: CENTENÁRIOS
- 17 A TRANSFERÊNCIA DA CORTE PARA O RIO DE JANEIRO: PERMANÊNCIAS E MODIFICAÇÕES
- 19 LER O MUNDO
- 21 LEITURA E ESCRITURA: PARA ALÉM DAS LETRAS
- 24 RESENHA: ERA NO TEMPO DO REI
- 25 RESENHA: D. JOÃO CARIOCA
- 26 ATA
- 28 NÃO TROPECE NOS VERBOS
- 30 OS PERIGOS DAS EMISSÕES GASOSAS DO LIXO
- 35 CONTOS DE FADA: NOSSOS MEDOS E NOSSOS SONHOS
- 41 DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS
- 43 NAS ONDAS DO AMBIENTE: RÁDIO@ESCOLA.COM
- 46 CULTURA E ENSINO: CONFRONTOS E COMPLEMENTAÇÕES
- 49 JOGO DOS SETE ERROS
- 50 FALA, PROFESSOR

## PALAVRA DA SECRETÁRIA

Melhorar a qualidade do ensino fluminense através da valorização profissional do educador, criando condições adequadas para que ele exerça seu trabalho de forma digna e oferecendo as ferramentas necessárias para sua atualização intelectual no contexto da Sociedade do Conhecimento. Este foi o primeiro compromisso assumido por mim desde que, há pouco mais de um mês, aceitei o honroso desafio proposto pelo governador Sérgio Cabral de modernizar a gestão desta pasta e contribuir para que a Educação no Rio de Janeiro recuperasse sua tradição de vanguarda.

A publicação que você lê agora, preparada com carinho de mestre para mestre, vem imbuída deste espírito que é misto de otimismo e urgência: mais do que nunca, neste início de século XXI, é preciso investir na formação do professor – responsável por ensinar primeiro ao cidadão as novas formas de aprender, organizar, produzir e compartilhar o conhecimento na grande teia mundial de comunicação que nos cerca.

Saber dispor dos meios digitais para estes fins, reconhecemos todos, é imprescindível para qualquer profissional nos dias de hoje. Mas o entendimento do real papel da Educação neste cenário de tantas mudanças sociais e cognitivas não reside apenas no domínio pleno dos *laptops* conectados, das redes de

relacionamento e dos fóruns de discussão virtual pelos professores-internautas. A revolução começa na outra ponta do *mouse*, nas mentes que estão cá no mundo real, e por isso é tão valoroso o propósito desta revista eletrônica.

Aqui serão encontrados artigos, resenhas de obras literárias e textos ricos em sua visão crítica e revisora da História, da Filosofia e da Língua Portuguesa, entre outras áreas do Conhecimento que nunca deixarão de ser um norte para os educadores, as verdadeiras fontes de onde precisamos beber para entender nossa agitada sociedade, debatê-la, interagir com seus problemas e devolver a ela novos pensamentos e abordagens que contribuam para a construção do conhecimento coletivo e do progresso humano.

Que o canal ora aberto entre nós seja fértil em colaboração, críticas e sugestões, caros leitores, e que o conteúdo apresentado ajude a inspirar seus espíritos e prepará-los ainda melhor para a missão pedagógica de desenvolver competências em nossos jovens e propor a eles o eterno e delicioso desafio de aprender a conhecer. Sigamos, pois, a mesma lição e alimentemos nossa sede de saber.

Boa leitura!

Tereza Porto  
Secretária de Estado de Educação/RJ

## EDITORIAL

No *Educação em linha* n.º 3, a primeira do ano em que se comemoram fatos marcantes como o bicentenário da vinda da Corte portuguesa para o Brasil, com suas significativas influências históricas, os centenários da morte de Machado de Assis e do nascimento de Guimarães Rosa, nomes máximos de nossas letras, a revista se enriqueceu ainda mais, com textos que valem ouro, graças a especialistas e escritores que, gentilmente, atenderam à nossa solicitação.

Dois acadêmicos da ABL nos prestigiaram: o escritor Antonio Olinto, com o instigante *Machado e Rosa: centenários*, e o poeta Carlos Nejar, que nos brindou com o inédito poema *D. João VI e a Corte errante*. De Affonso Romano de Sant'Anna, poeta, ensaísta e professor, publicamos *Ler o mundo*, de prazerosa e útil leitura.

Renato Caporali, economista, escritor e professor, faz releitura de seu artigo *Uma educação para a formação ética* – tema fundamental e tão necessário na atualidade. Como os demais, vale a pena trabalhá-lo com os alunos.

Sobre nossas raízes históricas lusas, ressaltamos a chegada da Corte portuguesa e suas decorrências. Arno Wehling, historiador, presidente do IHGB, apresenta percuciente análise sobre *A transferência da Corte para o Rio de Janeiro – permanências e modificações*. Nelson Rodrigues Filho, professor e colaborador assíduo, trata das *Memórias de um sargento de milícia*, que, segundo ele, inaugura a linha de tradição do romance carioca. Incluímos, também, saborosa entrevista com Ruy Castro, a nos revelar a matéria de sua carpintaria e os autores que o inspiraram na criação do romance *Era no tempo do rei* – do qual apresentamos resenha. A outra se refere a *D. João carioca*, da pesquisadora Lilia Schwarcz, com ilustrações de Spacca – especial para jovens de todas as idades, pois recorre à ludicidade dos quadrinhos.

De nossa editoria, *Leitura e escritura: para além das letras* – uma reflexão sobre a importância da leitura e da escrita na construção do sujeito, passaporte à sua participação na sociedade.

Pelo interesse que despertou *Chapeuzinho Vermelho*, recebemos contribuições vindas do Brasil e... da Alemanha, que ensejou resposta da editoria. Agradecemos, portanto, à *chapeuzinho*, ter-nos provocado a retomar o tema nesta edição.

Assim, na seção *Conto, canto e encanto...* a professora Maria Elizabeth Gonçalves de Vasconcellos, da UFRJ, nos convida a revisitar os *Contos de fada (nossos medos e nossos sonhos)*, atendendo ao

interesse suscitado, o que confirma a atemporalidade dessas narrativas.

Na seção *O assunto é...* a museóloga Maria Augusta Machado, 93 anos de lucidez, contribui com *Cultura e ensino: confrontos e complementações*, sobre o carnaval – de sua gênese aos dias de hoje.

Por sua vez, o jovem jornalista e radialista Fábio José Malta relata o projeto *Nas Ondas do Ambiente*, do qual participa – uma parceria das Secretarias de Estado de Educação e do Ambiente com o Viva Rio.

O meio ambiente é ainda tema de artigo do professor Abraham Zakon, da Escola de Química/UFRJ, que revela *Os perigos das emissões gasosas de lixo*, desmistificando a idéia de que aterro sanitário é o lugar mais seguro para o lixo.

Redação oficial e língua portuguesa, assuntos para todas as edições, oferecem subsídios às atividades de alunos e professores. Nesta, apresentamos a elaboração de atas, bem como o emprego de verbos irregulares, que a professora Vera Cristina Rodrigues, autora do *Dicionário Houaiss de verbos*, nos oferece com sua experiência.

Para deleite de nossos alunos, criamos, por sugestão do colega e ilustrador Silvério, uma nova seção – *Passatempo* – para reiterar a concepção da aprendizagem pelo prazer. E se “brincando, dizem-se coisas sérias”, brincando também se pode ensinar e aprender.

Ficamos satisfeitos em verificar que os leitores validaram a revista com suas manifestações, algumas publicadas em *Fala Professor*. Levantamentos do setor de Informática sobre visitas à revista revelam que há muitos leitores daqui e... dos Estados Unidos, de Portugal, Noruega, Coréia do Sul, etc.

Recebemos ainda agradáveis referências à nossa revista no portal da SEE, em 29/02/2008, e na 4.ª capa do D.O./RJ de 03/03/2008.

Como o Governo do Estado iniciou a distribuição de *laptops* aos professores fluminenses, isto possibilitará à revista tornar-se verdadeiro instrumento de comunicação e informação, espaço de trocas e debate. Esperamos a colaboração dos leitores, sugerindo temas, enviando-nos matérias à apreciação, ou mesmo fazendo críticas. Nosso endereço é: [educacaoemlinha@gmail.com](mailto:educacaoemlinha@gmail.com).

Helenice Valias e John Wesley Freire  
Editores

## UMA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO ÉTICA

## Professora é espancada em sala de aula por aluno de 14 anos

Jovem ficou irritado após ter sido repreendido e pode responder a processo

• SÃO PAULO. Um adolescente de 14 anos espancou uma professora de Língua Portuguesa, na Escola Estadual José Lima Pedreira de Freitas, em Ribeirão Preto, a 310 quilômetros de São Paulo. Anteontem, durante a aula, o jovem ficou irritado por ser repreendido pela educadora. Levantou-se da carteira e deu um soco na boca da professora, jogou-a no chão, chutou-a e deu-lhe uma cadeirada.

O agressor só foi contido com a chegada de um professor mais forte que ele. O jovem não foi

detido, mas poderá responder judicialmente pela agressão.

A professora chamou a atenção do estudante, que estava tumultuando a aula. Sem conseguir contê-lo, ela pediu a um inspetor que chamasse um diretor. Foi quando o menor decidiu agredi-la. A professora, que não quer ser identificada, fez exames de corpo de delito e irá processar o menor pelo espancamento. Ela está ferida, com dores no abdômen e muito abalada com o episódio.

Segundo Mauro da Silva Inácio, do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, o adolescente tem 14 anos, faz a 7ª série e foi reprovado no ano passado.

— Ele tem antecedentes criminais e ameaçou outros professores. É um aluno-problema, não respeita as normas da escola.

Está prevista para hoje uma manifestação de repúdio à violência contra os professores e em solidariedade à educadora espancada. ■

O Globo, 22/02/08

O texto que segue foi escrito há mais de dez anos, inspirado por fato acontecido em Araxá, Minas Gerais, quando um garoto deu um soco no rosto de uma professora. A Escola tardou dois dias para lhe comunicar a avaliação da gravidade do seu gesto, numa decisão que passou por três instâncias diferentes. Que pôde ele perceber desse processo? Que os limites interpostos aos seus ímpetos eram fluídos e imprecisos, que a gravidade de seu gesto era ligeiramente indefinida, amorfa.

Esse episódio – assim como o publicado no exato dia em que fomos convidados a reescrever o artigo para a *Educação em linha* –, tal como centenas de outros que tomamos conhecimento ao longo desta década, demonstram que os códigos morais, aquilo que se costumava chamar de *disciplina*, estão completamente indefinidos. Em duas gerações, saímos de uma estrutura disciplinar rígida e estruturada, vinda da escola tradicional, para cair numa ausência de normas, numa clara situação de anomia moral.

Hoje, a Escola ensina a contar, a multiplicar, a dividir, ensina o nome da capital da França, os rios que atravessam o Brasil, os planetas que compõem o Sistema Solar, o ciclo das chuvas e a vida das plantas, as quatro estações do ano, a temperatura em que a água ferve. São conhecimentos e informações que ela transmite às crianças e jovens. Mas há muitos anos, a Escola não ensina o significado da *Justiça*, o sentido da palavra *Temperança*, a importância da *Perseverança* na vida privada, da *Prudência* para uma existência longa e sadia. A Escola não cultiva mais conceitos ou atitudes designados pelas noções de cortesia, compaixão, generosidade, doçura ou lealdade. Ninguém discute, por exemplo, a razão pela qual para grande parte dos filósofos a *coragem* seria a mais bela das virtudes, e muito menos adverte aos garotos que ela pode ser tornar perigosa – para si e sobretudo para a sociedade – se não for acompanhada de alguma outra virtude e de uma causa justa para exercê-la.

O tratamento desses temas, conhecido na história da filosofia como o das *virtudes humanas*, e fazendo parte da Filosofia Moral, desapareceu das temáticas escolares. Enquanto isso, os profissionais que lidam com o ambiente escolar percebem claramente e cada vez mais que as relações humanas ali enfrentam dificuldades radicais. Quantas vezes, nos encontros entre professores, eles têm manifestado sua incapacidade para resolver este tipo de problema e a perplexidade decorrente dessa incapacidade?

O problema da indefinição dos valores éticos e morais certamente não se confina ao ambiente escolar. Pelo contrário, ele vem de fora para dentro e retorna, crescente, de dentro para fora da Escola. Mas parece evidente que a radicalidade da crise ética por que passa o Brasil fez com que o desafio de reinserir dimensões éticas da formação humana nos temas escolares se tornasse um dos importantes itens de nossa agenda educacional. Nos últimos anos, a escola brasileira dedicou-se a temas técnicos da educação, com foco especial nas questões da evasão e da repetência. Limitamos em grande medida a pensar sobre o dilema entre o sair da Escola (evasão) e o não sair mais da Escola (repetência). A pesquisa acadêmica e a reflexão institucional dedicaram-se quase com exclusividade aos problemas técnicos da educação. No máximo, trabalhou-se um pouco a questão da formação do cidadão, mas não a questão da formação moral como elemento fundamental do processo educativo.

Aqueles quatro jovens que atearam fogo em quem eles supunham ser um mendigo, mas que era um índio dormindo ao relento em Brasília, algum tempo antes de este artigo ser publicado pela primeira vez, ou os jovens que

recentemente agrediram de forma selvagem uma doméstica que “candidamente” supuseram ser uma prostituta, todos eles tinham já razoável informação dos direitos do cidadão e do ser humano. Duvido do fundo de minha alma que uma criança de cinco anos ainda não saiba que não se tem o direito de atear fogo nos seus semelhantes. A questão não é de conhecimento, de informação de uma realidade ou de um código social, mas de interiorização de um sentimento moral. São estes sentimentos que a Escola brasileira hoje não tem tempo, nem método, momento ou circunstância para fazer os alunos apreenderem.

À medida que os desafios técnicos da Escola vão sendo enfrentados, os problemas referentes ao relacionamento humano, ao respeito mútuo, aos valores éticos e morais que envolvem a vida na sociedade assumirão lugar central, ou pelo menos deveriam. O desafio será grande, porque, nas últimas décadas, a Escola eliminou de seu interior o problema ético. Como isso é profundamente impressionante num momento em que constatamos, semana a semana, fatos como os que já citamos aqui, cabe perguntar: por que razão as escolas teriam abandonado a discussão da formação moral, a exploração dos conceitos formadores das virtudes humanas e sua repercussão sobre a convivência social?

Duas explicações plausíveis. Primeiro, e mais importante, a filosofia moral tradicional desbotou, esgarçou e apodreceu no seio do moralismo hipócrita das sociedades aristocráticas e burguesas tradicionais. Reacionário no campo dos costumes, tinha sua motivação central ligada às tentativas de ocultação da injustiça social, da dominação da mulher, da hipocrisia da família tradicional. Como tinha sido, no passado, base da educação aristocrática, o tema das virtudes humanas deve ter parecido aos educadores progressistas dos últimos dois séculos como a ferrugem desprezível de uma sociedade de privilégios.

Desse processo de desmontagem das hipocrisias da sociedade tradicional, ficou um vácuo moral no interior das escolas. O debate de conceitos éticos foi desaparecendo dos processos de socialização. A informação e o conhecimento hegemonizaram o fluxo conceitual da Escola. A revolução contracultural dos anos 1960, o processo de libertação das mulheres, o fim da indissolubilidade do casamento e a legitimação do desejo sexual, a denúncia política da irresponsabilidade pública das classes governantes, tudo isso conjugou-se para fazer com que aquele velho discurso de uma ética do indivíduo parecesse muito mais reacionário que educativo. Mas, hoje, ele faz falta.

Um segundo motivo pode estar alojado num processo através do qual o otimismo cientificista consolidou a convicção de já não caberia à ética e à moral do indivíduo fundar as expectativas de redenção social. Doravante, pensava-se, seriam o conhecimento e a técnica os responsáveis pela superação dos problemas e injustiças sociais. Na mitologia moderna – pois a modernidade também tem sua mitologia – o homem e a sociedade éticos não surgem da formação dos indivíduos, da intimidade moral. Eles surgem da solução técnica, da prosperidade econômica e, na concepção democrática liberal, da liberdade política. É a sociedade que aperfeiçoará o homem, não o homem que aperfeiçoará a sociedade. O imaginário moderno supõe que é o aperfeiçoamento econômico e político que levará ao aperfeiçoamento do homem.

Só isso poderia explicar que nós, os educadores, tenhamos desdenhado a formação moral na escola como um tema reacionário. Mas essa prioridade informacional e tecnológica fazia sentido num contexto em que a incapacidade técnica deixasse irrespondida um grande número de carências sociais. Talvez fosse, em tal contexto, plausível supor, como fez Marx e tantos outros, que a escassez não permitiria que o homem atingisse seu potencial de dignidade, e que, portanto, deveríamos criar primeiro a técnica, promover o desenvolvimento das forças produtivas, para depois cultivar o homem.

Seguimos essa trilha. Chegamos ao fim do segundo milênio com uma extraordinária capacidade produtiva, conhecimentos já quase infinitos e ainda evoluindo em velocidade cada vez mais vertiginosa, uma abundância de riqueza quase desnecessária para enorme parte dos seres humanos, e uma sociedade desestruturada, desorientada, profundamente desigual, freqüentemente insensível, e, nos seus limites mais extremos, perversa. Nas escolas, a relação entre professores e alunos atinge níveis críticos de intolerância e desrespeito, os professores começando a manifestar sintomas de fobia à vida escolar que já adquirem nome entre as doenças ocupacionais.

Embora despojada do moralismo vitoriano, ainda que não baseada na escravidão ou num grau cruel de exploração do trabalho, a sociedade vê a violência espalhar-se em seu interior. Hoje, podemos afirmar com bom grau de confiança que as carências sociais devem-se muito menos à incapacidade produtiva, à ignorância, ao preconceito religioso ou moral – como foi nos séculos passados – do que ao egoísmo, à insensibilidade, à ausência de solidariedade e de compaixão, algumas vezes à pura crueldade. A capacidade técnica evoluiu, a dimensão humana muito menos.

Como disse Hannah Arendt ainda na década de 1950, quando esse processo mal se anunciava, imerso no apogeu

das utopias produtivistas de direita e de esquerda, os humanos estamos à mercê de qualquer engenhoca tecnicamente concebível, sem que se cogite, ao concebê-la e fabricá-la, se é desejável ou não. Essa realidade pode ser incontornável, e pelo menos a mim parece incontornável numa sociedade livre, mas a ausência do conceito moral, não, essa é perfeitamente evitável.

Trabalhar com as crianças e os jovens os conceitos que fundamentam a moral individual e a ética social – com tanto empenho quanto trabalhamos com eles os chamados *conhecimentos* – teria o objetivo de dar algum conteúdo simbólico ao homem e à mulher que buscam ser melhores. Pois, devemos perguntar-nos, como será possível lastrear um projeto de aperfeiçoamento das pessoas sem a oferta de um conteúdo simbólico que lhes permita pensar, refletir, meditar sobre o correto e o incorreto na atitude humana. O que existe, dizia Guimarães Rosa, são as palavras. Sem elas, não existe reflexão, sem elas é o domínio do puro instinto e do interesse. O método para a recriação de uma filosofia moral não pode ser o do dogmatismo ou da repetição de ensinamentos preestabelecidos. Este método não criaria interesse numa sociedade profundamente crítica.



Trata-se, em suma, de um projeto de reintrodução temática por meio da reapropriação de conceitos, como base para recriação de um ambiente de valores éticos. Sem a palavra, sem o simbólico, o homem não se humaniza, não é capaz de dar sentido ao que vê, ao que aspira, e talvez nem mesmo ao que sofre. As noções que se constroem sobre a valorização das virtudes humanas precisam adquirir espaço e *status* no espaço acadêmico, pelo menos quase tanto quanto o conhecimento. Elas permitiriam fazer emergir na formação dos jovens uma certa poesia social, *poiésis* do social, poética da dignidade humana.

Alguns afirmarão que o tema das virtudes humanas, a construção de uma dignidade moral são antes tarefa das famílias mais do que das escolas. Ainda recentemente ouvi este argumento de uma dirigente educacional de importante instituição nacional. É possível, e o argumento faz sentido. O problema é que o processo de desestruturação ética no país foi tão radical que grande parte dos pais de família ou não tiveram acesso a esses conceitos, ou os esqueceram, relegaram-nos aos recônditos escaninhos da alma, uma alma agora vilipendiada cotidianamente pela ausência coletiva desse gênero de preocupações.

À Escola brasileira caberá não apenas educar as crianças e jovens; deverá, por intermédio delas, educar também as famílias. Ela é hoje a única instituição capaz de universalizar a sociedade. Nem mesmo as religiões, fragmentadas e concorrentes, algumas delas submetidas à difusão dos mesmos valores que deram origem à fragmentação do social, podem ter a mesma eficácia na formação do cidadão que a Escola carrega como potencial em seu ventre. Um Brasil ético nascerá de dentro de uma Escola capaz de se fazer ética, fundamentada em valores conhecidos e reconhecidos pelos jovens, como um exercício da capacidade de pensar a si, aos outros e aos atos que nos colocam uns em relação a todos.

Renato Caporali  
Economista, Mestre em Filosofia,  
Doutor em Socioeconomia do Desenvolvimento

recentemente agrediram de forma selvagem uma doméstica que “candidamente” supuseram ser uma prostituta, todos eles tinham já razoável informação dos direitos do cidadão e do ser humano. Duvido do fundo de minha alma que uma criança de cinco anos ainda não saiba que não se tem o direito de atear fogo nos seus semelhantes. A questão não é de conhecimento, de informação de uma realidade ou de um código social, mas de interiorização de um sentimento moral. São estes sentimentos que a Escola brasileira hoje não tem tempo, nem método, momento ou circunstância para fazer os alunos apreenderem.

À medida que os desafios técnicos da Escola vão sendo enfrentados, os problemas referentes ao relacionamento humano, ao respeito mútuo, aos valores éticos e morais que envolvem a vida na sociedade assumirão lugar central, ou pelo menos deveriam. O desafio será grande, porque, nas últimas décadas, a Escola eliminou de seu interior o problema ético. Como isso é profundamente impressionante num momento em que constatamos, semana a semana, fatos como os que já citamos aqui, cabe perguntar: por que razão as escolas teriam abandonado a discussão da formação moral, a exploração dos conceitos formadores das virtudes humanas e sua repercussão sobre a convivência social?

Duas explicações plausíveis. Primeiro, e mais importante, a filosofia moral tradicional desbotou, esgarçou e apodreceu no seio do moralismo hipócrita das sociedades aristocráticas e burguesas tradicionais. Reacionário no campo dos costumes, tinha sua motivação central ligada às tentativas de ocultação da injustiça social, da dominação da mulher, da hipocrisia da família tradicional. Como tinha sido, no passado, base da educação aristocrática, o tema das virtudes humanas deve ter parecido aos educadores progressistas dos últimos dois séculos como a ferrugem desprezível de uma sociedade de privilégios.

Desse processo de desmontagem das hipocrisias da sociedade tradicional, ficou um vácuo moral no interior das escolas. O debate de conceitos éticos foi desaparecendo dos processos de socialização. A informação e o conhecimento hegemonizaram o fluxo conceitual da Escola. A revolução contracultural dos anos 1960, o processo de libertação das mulheres, o fim da indissolubilidade do casamento e a legitimação do desejo sexual, a denúncia política da irresponsabilidade pública das classes governantes, tudo isso conjugou-se para fazer com que aquele velho discurso de uma ética do indivíduo parecesse muito mais reacionário que educativo. Mas, hoje, ele faz falta.

Um segundo motivo pode estar alojado num processo através do qual o otimismo cientificista consolidou a convicção de já não caberia à ética e à moral do indivíduo fundar as expectativas de redenção social. Doravante, pensava-se, seriam o conhecimento e a técnica os responsáveis pela superação dos problemas e injustiças sociais. Na mitologia moderna – pois a modernidade também tem sua mitologia – o homem e a sociedade éticos não surgem da formação dos indivíduos, da intimidade moral. Eles surgem da solução técnica, da prosperidade econômica e, na concepção democrática liberal, da liberdade política. É a sociedade que aperfeiçoará o homem, não o homem que aperfeiçoará a sociedade. O imaginário moderno supõe que é o aperfeiçoamento econômico e político que levará ao aperfeiçoamento do homem.

Só isso poderia explicar que nós, os educadores, tenhamos desdenhado a formação moral na escola como um tema reacionário. Mas essa prioridade informacional e tecnológica fazia sentido num contexto em que a incapacidade técnica deixasse irrespondida um grande número de carências sociais. Talvez fosse, em tal contexto, plausível supor, como fez Marx e tantos outros, que a escassez não permitiria que o homem atingisse seu potencial de dignidade, e que, portanto, deveríamos criar primeiro a técnica, promover o desenvolvimento das forças produtivas, para depois cultivar o homem.

Seguimos essa trilha. Chegamos ao fim do segundo milênio com uma extraordinária capacidade produtiva, conhecimentos já quase infinitos e ainda evoluindo em velocidade cada vez mais vertiginosa, uma abundância de riqueza quase desnecessária para enorme parte dos seres humanos, e uma sociedade desestruturada, desorientada, profundamente desigual, freqüentemente insensível, e, nos seus limites mais extremos, perversa. Nas escolas, a relação entre professores e alunos atinge níveis críticos de intolerância e desrespeito, os professores começando a manifestar sintomas de fobia à vida escolar que já adquirem nome entre as doenças ocupacionais.

Embora despojada do moralismo vitoriano, ainda que não baseada na escravidão ou num grau cruel de exploração do trabalho, a sociedade vê a violência espalhar-se em seu interior. Hoje, podemos afirmar com bom grau de confiança que as carências sociais devem-se muito menos à incapacidade produtiva, à ignorância, ao preconceito religioso ou moral – como foi nos séculos passados – do que ao egoísmo, à insensibilidade, à ausência de solidariedade e de compaixão, algumas vezes à pura crueldade. A capacidade técnica evoluiu, a dimensão humana muito menos.

Como disse Hannah Arendt ainda na década de 1950, quando esse processo mal se anunciava, imerso no apogeu

das utopias produtivistas de direita e de esquerda, os humanos estamos à mercê de qualquer engenhoca tecnicamente concebível, sem que se cogite, ao concebê-la e fabricá-la, se é desejável ou não. Essa realidade pode ser incontornável, e pelo menos a mim parece incontornável numa sociedade livre, mas a ausência do conceito moral, não, essa é perfeitamente evitável.

Trabalhar com as crianças e os jovens os conceitos que fundamentam a moral individual e a ética social – com tanto empenho quanto trabalhamos com eles os chamados *conhecimentos* – teria o objetivo de dar algum conteúdo simbólico ao homem e à mulher que buscam ser melhores. Pois, devemos perguntar-nos, como será possível lastrear um projeto de aperfeiçoamento das pessoas sem a oferta de um conteúdo simbólico que lhes permita pensar, refletir, meditar sobre o correto e o incorreto na atitude humana. O que existe, dizia Guimarães Rosa, são as palavras. Sem elas, não existe reflexão, sem elas é o domínio do puro instinto e do interesse. O método para a recriação de uma filosofia moral não pode ser o do dogmatismo ou da repetição de ensinamentos preestabelecidos. Este método não criaria interesse numa sociedade profundamente crítica.



Trata-se, em suma, de um projeto de reintrodução temática por meio da reapropriação de conceitos, como base para recriação de um ambiente de valores éticos. Sem a palavra, sem o simbólico, o homem não se humaniza, não é capaz de dar sentido ao que vê, ao que aspira, e talvez nem mesmo ao que sofre. As noções que se constroem sobre a valorização das virtudes humanas precisam adquirir espaço e *status* no espaço acadêmico, pelo menos quase tanto quanto o conhecimento. Elas permitiriam fazer emergir na formação dos jovens uma certa poesia social, *poiésis* do social, poética da dignidade humana.

Alguns afirmarão que o tema das virtudes humanas, a construção de uma dignidade moral são antes tarefa das famílias mais do que das escolas. Ainda recentemente ouvi este argumento de uma dirigente educacional de importante instituição nacional. É possível, e o argumento faz sentido. O problema é que o processo de desestruturação ética no país foi tão radical que grande parte dos pais de família ou não tiveram acesso a esses conceitos, ou os esqueceram, relegaram-nos aos recônditos escaninhos da alma, uma alma agora vilipendiada cotidianamente pela ausência coletiva desse gênero de preocupações.

À Escola brasileira caberá não apenas educar as crianças e jovens; deverá, por intermédio delas, educar também as famílias. Ela é hoje a única instituição capaz de universalizar a sociedade. Nem mesmo as religiões, fragmentadas e concorrentes, algumas delas submetidas à difusão dos mesmos valores que deram origem à fragmentação do social, podem ter a mesma eficácia na formação do cidadão que a Escola carrega como potencial em seu ventre. Um Brasil ético nascerá de dentro de uma Escola capaz de se fazer ética, fundamentada em valores conhecidos e reconhecidos pelos jovens, como um exercício da capacidade de pensar a si, aos outros e aos atos que nos colocam uns em relação a todos.

Renato Caporali  
Economista, Mestre em Filosofia,  
Doutor em Socioeconomia do Desenvolvimento

## D. JOÃO VI E A CORTE ERRANTE

A Candido Mendes



Fui João com *seis* à frente,  
 como o pó se arrasta para trás  
 e não parecia lúcido, talvez  
 por tão absorto, ou porque  
 a gordura podia intervir  
 na inteligência. Como  
 medi-la? Pouco sabemos  
 dessa etérea esfera.

E de outra, sou feio, às  
 vezes de asqueroso aspecto –  
 não se assustem na primeira  
 vista! porque o feio é o belo  
 no carpido fascínio, ou  
 em tépido carisma,  
 como a rachadura  
 torna o pão mais  
 desejoso. E não foi  
 feio Sócrates e amado?  
 Desfez-se a cera  
 dos complexos, quando  
 regente em Mafra.  
 E o feio é um precipício  
 da beleza.

Não, não sei se no engano  
 tive garboso espírito,  
 empurrando a lua  
 com velozes naves.  
 E minha corte de almas.

Depois cortei o sol  
 ao meio, cortei toda  
 a ambição do *Corso*  
 de sequestrar-me  
 a esquadra.

E menino, desarme  
 àquele gênio de ferocidade  
 com senso e imperceptível  
 tato. Por ser tão frágil  
 o relâmpago que avança  
 ou que recua.  
 E a nada serviram  
 suas inertes armas,  
 carros, mortos e calosas  
 bandeiras. De nada serve  
 tal chama de pluma irada  
 diante do poroso e erudito  
 frio, ou a esperteza  
 organizada.

E é loucura deixar  
despedaçar-se  
o reino por erro  
de voragem.  
Glutão, desajeitado,  
avinagrei a roupa  
sobre o corpo,  
por detestar o banho  
e o vinho detestar-me.  
Não, roupa não  
se muda, como a alma  
volteia.

E fui ainda indolente,  
prático de abismo  
ou algébrico monarca,  
a quem não valeu  
sequer o título ou fama  
de coragem.  
Talvez o villipêndio  
de restaurar no mito  
o seu silêncio.

E a história é um labirinto  
e dois dados na toalha.  
E nenhum acaso junto.  
E às vezes sou o acaso.  
E o que governa o mundo  
São gaivotas que emigram.

Como um cometa fui  
e dei voltas na grandeza  
de um país, fui um cometa  
que passou voando.

E cometa, dei voltas  
na alta água, ao peso  
e som de viagens,  
aportando neste Rio

E ali me inventei  
em biblioteca, botânico  
jardim, a casa da moeda  
e pólvora, os serões  
da memória dando  
voltas e os tratados  
de limo e amarugem,  
academias de jacintas  
rimas, o cais aberto  
a navios, idiomas, aves  
dando voltas sempre  
no comercio libérrimo  
de aragens.

E não sairei, até  
que o próprio sangue  
à coroa tome, antes  
de aventureiro pé,  
antes que a noite  
dê sua estreita  
volta.

Não sairei do amor  
à terra que escutei.  
La caíndo: do verbo,  
as vestes, ou do corpo,  
letras.

Mesmo que em Lisboa,  
ou em velas que me levam,  
venho. De João a Pedro  
fico. E me sucedo.

Carlos Nejar  
Poeta, ficcionista e crítico das  
Academias Brasileira de Letras e  
Brasileira de Filosofia



## UM BIÓGRAFO COM MUITA IMAGINAÇÃO

### ENTREVISTA COM RUY CASTRO



P - *Era no tempo do rei* é uma homenagem declarada ao Manuel Antônio de Almeida de *Memórias de um sargento de milícias*, mas também flerta com clássicos como *O príncipe e o mendigo*, de Mark Twain. Que outras inspirações você teve para esse romance?

RC - Várias, inclusive de *Tom Jones*, de Henry Fielding, *Les liaisons dangereuses*, de Choderlos de Laclos (pelo clima erótico), *Oliver Twist*, de Charles Dickens, e outros romances dos séculos XVIII e XIX. Aliás, os dois primeiros são citados no texto. E a única semelhança com o livro do Mark Twain está na contraposição dos dois personagens principais. Mas minha inspiração maior foi mesmo a do grande brasileiro Maneco de Almeida.

Minha idéia para *Era no tempo do rei* consistiu, desde o início, em pegar o príncipe D. Pedro, com 12 anos de idade, situá-lo dentro do *Memórias de um sargento de milícias* e fazê-lo companheiro do Leonardo, que tem a mesma idade que ele, nas travessuras pelas ruas do Rio em 1810. Nessas travessuras entrariam o major Vidigal, bandidos comuns, granadeiros, capoeiras, ciganos – enfim, a fauna humana que vivia pelas ruas naquela época. A idéia de inventar uma intriga política correndo por trás da história veio depois.

P - Por que a história se passa em 1810 e não em 1808, que foi o ano da chegada da Corte ao Rio?

RC - Porque eu precisava que o príncipe D. Pedro tivesse pelo menos 12 anos, para tornar mais críveis as aventuras em que eu o meteria. E também porque a Corte precisou desses dois primeiros anos para que as fabulosas transformações que foram implantadas pela sua chegada já ficassem bem estabelecidas.

P - Você transforma personagens históricos em matéria viva. Como encara o desafio do “romance histórico”?

RC - Para mim, que não sou um ficcionista nato, é quase uma exigência. Isso me permite pesquisar a época em que a história se passa, estudar seus costumes, falas e personagens – e, em cima desse cenário, construir uma ficção. Vários personagens de *Era no tempo do rei*, por mais absurdos, existiram de verdade.

Bem, o Vidigal nem se fala – mas você sabia que a Bárbara dos Prazeres também? E com um perfil muito parecido com o que eu descrevo: uma mulher íntima da Corte em Lisboa, que veio muito jovem para o Brasil e que aqui matou o marido, depois o amante, se prostituiu e ficou com fama de sacrificar crianças e animais para continuar bonita. Essa Bárbara existiu e pode ser estudada nos livros de História.

O que eu fiz foi criar todo um passado para ela, atribuindo-lhe um romance com o jovem príncipe D. João – o qual, na vida real, também teve um romance em Lisboa com uma outra cortesã, enquanto não se consumava o seu casamento com a princesa Carlota Joaquina. Ou seja, algumas coisas contadas no livro foram bem parecidas com o que aconteceu na vida real...

P - Como autor de biografias e pesquisador atento, que tipo de mudança no processo criativo você sentiu ao migrar para a ficção? O processo de pesquisa permaneceu o mesmo?

RC - Não. Na biografia, não me limito a mergulhar em documentos antigos. As principais fontes são as pessoas que descubro e com quem converso. E, a partir daí, eu me torno um escravo do fato e da informação – não me permito, de jeito nenhum, “adivinhar” o que o biografado está pensando ou sentindo. Já no caso de *Era no tempo do rei*, consultei uma quantidade de livros e documentos e aprendi muito sobre a época e o cenário da história – mas, a partir daí, a imaginação, para minha grande surpresa, fez o resto.

P - O livro mistura pessoas que existiram com personagens fictícios. A maioria dos leitores não saberá identificar todos os personagens inventados. Isso pode confundir o leitor?

RC - Não, porque não é importante que o leitor saiba quem existiu ou não. Historiadores como Alberto da Costa e Silva, Isabel Lustosa e outros grandes conhecedores do período, se lerem o livro, vão se divertir com certas referências. Por exemplo: o padre Perereca, escriba da Família Real, o Dr. Picanço, médico de D. João, Sir Sidney Smith, cônsul inglês, todos existiram.

Mas, se o leitor não souber, isso não lhe fará diferença nenhuma – porque os personagens são interessantes por si. O vilão Jeremy Blood não existiu, mas foi baseado em comerciantes ingleses que efetivamente estavam aqui naquela época. Mas a história de ele ser neto do capitão Blood, é claro que é uma brincadeira *à clef* – porque o capitão Blood só existiu no romance do Rafael Sabatini e no filme do Errol Flynn...

P - Seu romance retrata D. João de uma maneira diferente do que se costuma fazer, com defeitos e virtudes, e não uma caricatura. Na sua opinião, quem de fato era esse nosso monarca?

RC - Acho que nunca houve um personagem tão injustiçado na nossa História. D. João passou à posteridade como um indeciso, inútil, lambão e que não fazia nada, vivia só devorando frangos e peidando. Essa é um pouco a visão do cronista Luiz Edmundo sobre ele, autor do famoso livro *O Rio na Corte de D. João*. Mas a visão dele era distorcida, porque ele era um lusófono total.

Interessante é que, apesar disso, ele se deixou influenciar pelos historiadores portugueses, que não gostavam – e não gostam até hoje – de D. João. Eles o responsabilizam pela decadência do império português, por ter trazido a Corte para o Brasil. Acontece que o império já estava em decadência e, se D. João ficasse em Lisboa, seria capturado por Napoleão e a vaca iria para o brejo de qualquer maneira.

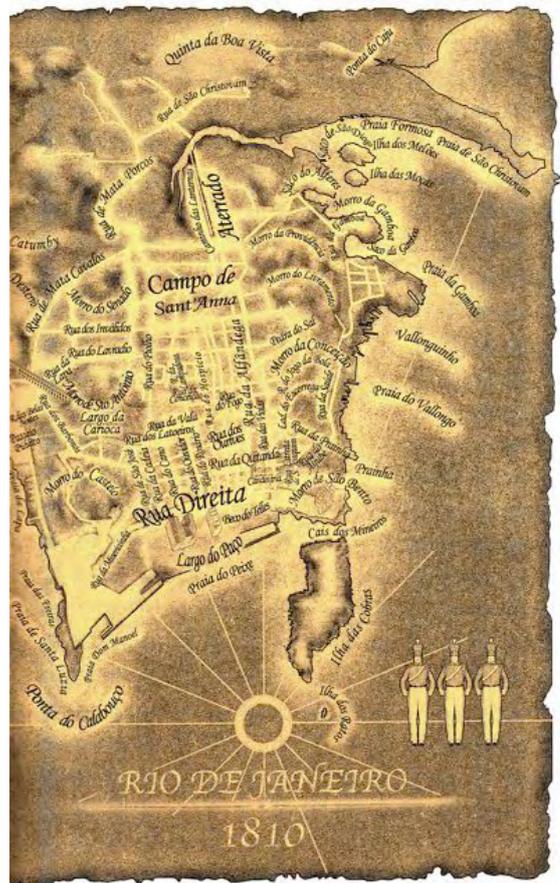
O fato é que, se o reinado de D. João não foi bom para Portugal, foi maravilhoso para o Brasil. Foi ele quem nos preparou para sermos uma nação. Espero que as comemorações pelos 200 anos da vinda da Corte para o Brasil sirvam também para reabilitá-lo plenamente aos olhos do Brasil.

P - Há capítulos em que *Era no tempo do rei* é picante, quase erótico. O que você descobriu, nas suas pesquisas, a respeito dessa “história da vida íntima” da Corte?

RC - Para escrever *Era no tempo do rei*, estudei muitas publicações do século XIX sobre as intimidades do império português. Eles não eram moles [risos]. Podiam não ser dissolutos como os reis de outras cortes, mas todos – de D. João V em diante, pelo menos – eram ativistas do desejo e do prazer. O nosso querido D. Pedro, antes mesmo de se tornar Pedro I e ser imperador, já era um grande militante do sexo. *Era no tempo do rei* não apenas fala dessa faceta dos seus antepassados, como narra uma história que explica como ele ficou ainda mais de olho nas mulheres do que seria “normal”. Mas, se você observar bem, ele é o único que sai do livro sem dar um beijo numa menina...

P - Como você gostaria que *Era no tempo do rei* fosse lido? Como uma ficção pura ou como um híbrido entre documentário e ficção?

RC - Como uma ficção pura. Este não é um livro de História. Os fatos narrados nele não aconteceram – ou, pelo menos, não aconteceram daquele jeito. O problema é que... poderiam ter acontecido...



Cenário da trama de *Era no tempo do Rei*

#### Ruy Castro

Nasceu em 1948, trabalhou nas principais redações do Rio e de São Paulo. Autor de *Chega de saudade* (1990), sobre a Bossa Nova, *O anjo pornográfico* (1992), sobre a vida de Nelson Rodrigues, e *Carnaval no fogo* (2003), sobre o Rio de Janeiro. Duas de suas biografias ganharam o prêmio Jabuti de Livro do Ano: *Estrela solitária – Um brasileiro chamado Garrincha* (1995) e *Carmen – Uma biografia* (2005), sobre Carmen Miranda. É autor da novela, *Bilac vê estrelas* (2000), e de *O pai que era mãe* (2001) para jovens. Traduziu de Mary Shelley, Lewis Carroll, F. Scott Fitzgerald, Dorothy Parker e Woody Allen.

Em *Era no tempo do rei*, Ruy combinou técnicas de pesquisa profunda, para reconstituir o Rio do começo do século XIX, e de ficção burlesca e desvairada: personagens reais e imaginários se movimentam com tal precisão histórica que cria dúvidas se o que se lê aconteceu ou não.

## ERA (UMA VEZ) NO TEMPO DO REI



Ilustração ed. Conquista, Rio, 1965

A história de Leonardo é apenas um dos motivos de *Memórias de um sargento de milícias*. Na verdade, o que confere excelência ao texto ficcional de Manuel Antônio de Almeida, a despeito da competente criação do anti-herói, vai além do personagem. É o desenho dos costumes de um tempo traçado com humor, dando razão a outro romântico, Balzac, para quem “é necessário ter escavado toda a vida social para ser um verdadeiro romancista, visto que o romance é a história privada das nações” (*Petites misères de la vie conjugale*).

No livro, Leonardo é filho de Maria Hortaliça, “quitandeira das praças de Lisboa, salaia rechonchuda e bonitona” e Leonardo Pataca, algibebe em Lisboa, elevado a meirinho na colônia, sem muita explicação. Os dois se encontram no navio vindo de Portugal e se unem depois de uma pisadela e um beliscão. Infiel, Maria deixa o tolo Leonardo pelo capitão do navio em

que tinham vindo e volta para a terra natal. O filho, sem mãe e abandonado pelo pai, é acolhido pelo padrinho barbeiro, que o vai proteger enquanto viver e sonha com um grande futuro para o afilhado, a despeito de todas as evidências contrárias e desestimulantes.

Leonardo é um menino travesso, preguiçoso e astuto. Astúcia que não diminuirá à medida que o personagem se vai tornando adulto. Com ele surge, no romance brasileiro, o personagem malandro, idêntico, mas não igual, ao *pícaro* espanhol (= esfarrapado). Com este, o brasileiro se identifica pela mobilidade, a aventura e o uso da astúcia.

Diferentemente do pícaro, entretanto, Leonardo, protegido pelo compadre, e, depois, pela comadre, não é obrigado a enfrentar os problemas que enfrenta o pícaro, “tipo inferior de servo, sujo e esfarrapado” (A. Cândido), que passa de amo a amo, desprovido de sentimento, e obrigado a usar a bajulação, a astúcia e o engodo para garantir a sobrevivência, aguardando-o um final miserável e desolador.

Leonardo, apesar da semelhança, não é um típico anti-herói pícaro, como Lazarillo de Tormes, por exemplo. Faltam-lhe os motivos que obrigam o anti-herói, miserável, anônimo e faminto, submetido a amos desonestos e sovinas, a usar da astúcia que os lesa. Leonardo é um afilhado querido, protegido pelo padrinho e a madrinha, destinado, no sonho daquele, ao clero ou ao Arsenal de Marinha, merecendo um final nada desolador. A astúcia e a aventura não decorrem de situações pragmáticas, como sucede com as andanças do pícaro espanhol.

O traço mais comum entre o malandro e o pícaro consiste no fato de que representam o aventureiro astucioso, próprio da literatura oral e popular. No caso do romance de Manuel Antonio de Almeida, a figura do malandro age com astúcia mais por um jogo em si do que por uma necessidade concreta. O texto será, assim, a apropriação do discurso popular e oral pela escrita literária e a sua dimensão estética resultará da perfeita adequação entre forma e conteúdo.

### O contador de história

O saber narrativo implica, no plano da comunicação, uma dada relação entre narrador-leitor, voltados para um referente. E a narrativa ficcional, diferentemente da narrativa histórica – que deseja, documentalmente, contar a verdade –, finge contar a verdade, garantindo, com isso, uma forma de verdade mais definitiva, como ressaltava Umberto Eco. Na opinião deste, se, em determinado momento, um historiador descobrir um documento que prove que Napoleão não morreu na Ilha de Elba, a verdade histórica se modificará, mas ninguém admitirá como verdade uma outra versão de Chapeuzinho Vermelho senão aquela que se consagrou.

É nisso que se estabelece o quadro de convivência entre o narrador e o leitor, o primeiro adquirindo a legitimidade para falar ao outro e este reconhecendo aquele, num jogo de linguagem a que se chamaria contrato de comunicação.

### Livro

No romance de Manuel Antonio de Almeida, o narrador é um “contador de histórias” (cap. XVIII) que conversa com os leitores, “caindo na monotonia de repetir quase sempre as mesmas cenas com ligeiras variantes”, obrigado a isso, pela “fidelidade (...) com que acompanhamos a época da qual pretendemos esboçar uma parte dos costumes...” (cap. XX).

O contador de estórias, que deve manter a fidelidade do relato, conta com o leitor situado num aqui e agora, reconhecida naquele a legitimidade narrante, por deter o saber transmitido por alguém que o viveu, tal como acontece na literatura popular.

A narrativa, primeiro folhetim e depois romance, apropria-se, como já se disse, da retórica popular. Esta exige a presença efetiva do narrador e a atenção permanente do leitor, como numa conversa *in presentia*, que faz do texto o lugar do exercício da função apelativa da linguagem. Neste exercício de oralidade, domina a presença do dêitico *agora*, num processo que, possibilitado pelo caráter de memória, faz prevalecer o tempo da narração sobre o tempo do narrado, que se organiza episodicamente.

O narrador, com absoluto domínio da narrativa, a todo momento evocando o leitor, guia-o pela estória, por meio de diversos recursos da narrativa oral. Entre eles, o uso do imperativo na 1.ª pessoa do plural, a constante evocação do leitor, a recapitulação, a explicação, o anúncio de narração próxima, a alusão a episódio já narrado, a condução do leitor de um episódio para outro, a antecipação de um fato como meio de atenuar possível ansiedade do leitor, a comparação entre o tempo do agora (presente) e o tempo do narrado (passado).

### Era (uma vez) no tempo do rei

O referente do discurso é o Rio de Janeiro no tempo de D. João VI, cuja introdução repete uma forma própria das histórias da carochinha – “Era no tempo do rei”. Traça-se, por meio da ficção, um



Ilustração ed. Conquista, Rio, 1965



Vista da praça do Palácio no Rio de Janeiro, Debret, 1834

Acervo Biblioteca Nacional

espaço social em vias de ordenar-se, marcado, ainda, pelo direito costumeiro ante o direito romano e racional, com dificuldades de cumprimento. Constrói-se um universo de tipos, que vão deixando – entre festas, jogos de influência, compadrio, favorecimentos, maledicências, espertezas, amores recônditos e comprometedores, infidelidades – a sociedade do Rio de Janeiro que, de repente, precisa adquirir *status* de corte. Nas *Memórias* desfilam, entre reinóis e nativos, o meirinho tolo e apaixonado, a saloia infiel, o barbeiro e compadre crédulo, a comadre protetora e furona, a vizinha beata e faladeira, a viúva rica e demandista, o malandro, o valentão, os ciganos, o mestre-escola, o mestre de reza e a figura da autoridade difusa e imensurável do personagem-caricatura Major Vidigal. No exíguo espaço físico do então Rio de Janeiro, o ficcional desenha, em torno do Paço, na estada de D. João VI, uma sociedade que, sujeita a transformações, será parte do reordenamento político-jurídico do país.

Está criado o ascendente de *Macunaíma* e inaugurada a linha de tradição do romance carioca. Não é à toa que Marques Rebelo, ao lado de sua excelente ficção e à sua atuação no jornalismo, se tenha dedicado a estudar a vida e a obra do autor das *Memórias*. E que, à pergunta de alguém sobre que livro buscaria salvar, se sua biblioteca de 50.000 volumes pegasse fogo, tenha respondido Agrippino Grieco: *Memórias de um sargento de milícias*.



Ilustração ed. Conquista, Rio, 1965

Nelson Rodrigues Filho  
Mestre em Teoria Literária e Doutor em Letras pela UFRJ  
<http://nelrofi.blog.uol.com.br/>

## MACHADO E ROSA: CENTENÁRIOS

Neste 2008, teremos duas datas literárias da maior relevância, pois o ano lembrará dois acontecimentos marcantes: o centenário da morte de Machado de Assis e o centenário do nascimento de Guimarães Rosa. Pode-se imaginar, nos limites da saída e do ingresso neste vale de sonhos, um encontro de Machado de Assis e Guimarães Rosa, o primeiro dizendo ao segundo:

*Toma, Rosa – agora o facho é teu.*



De Machado, temos tratado muito, e muito mais o faremos. De Rosa, nem tanto, e mais precisamos fazê-lo. Muitos de nós costumamos a nos refazer da notícia que tivemos naquele fim de domingo, de 18 de setembro de 1967, quando fomos avisados da morte súbita de Guimarães Rosa. Acompanhamos o corpo até a Academia Brasileira de Letras, em que Austragésilo de Athayde fez sua oração de despedida. No meu caso particular o sentimento de perda foi grande porque, nas seis semanas anteriores, passáramos – ele, Jorge Amado e eu – em reuniões diárias, discutindo os romances que se candidatavam ao Prêmio Nacional Walmap. Éramos os três julgadores do Prêmio que recebera perto de trezentos romances. Sob pseudônimo, em busca de láurea. Lembro-me da alegria com que Rosa falava dos bons candidatos que então seriam premiados: Oswaldo França Jr., Maria Alice Barroso, Otávio Melo Alvarenga, Ricardo Guilherme Dicke, Wanda Fabian, Paulo Jacob e Paulo Rangel.

A gradativa compreensão de que ele morrera deixou-nos silenciosos naqueles primeiros dias sem Rosa. Talvez muitos dos que o líamos o julgássemos de fato imortal. Como, de Cordisburgo (cidade do coração, o nome está dizendo) através das palavras da gente das gerais, pôde surgir esse João que nos justifica e faz com que o Brasil seja mais do que um simples aglomerado de gente? Porque, de Cordisburgo vindo e a Cordisburgo referindo o que fazia, Guimarães Rosa é uma prova de que o Brasil atingiu ponto avançado na sua “hominização”. E o país chega a esse nível, como era natural que chegasse, através da palavra, da lingüística, não a simples matéria dos didáticos, mas a dos criadores e

dos que reinventam a realidade com palavras. É em João Guimarães Rosa que compreendemos, em seu sentido pleno e total, a lingüística tal como a defende Claude Lévy-Strauss, a lingüística base de um avanço da sociedade, a lingüística-estrutura de tudo, não como volta ao velho nominalismo filosófico, mas como compreensão de novas realidades – novas e ecumênicas – e como resultado de uma visão estrutural e estruturada das coisas.

No momento em que, na sala da ABL, me postei diante do corpo de Guimarães Rosa, na manhã daquele novembro de 1967, pensei em Riobaldo e Diadorim, lembrei-me das palavras que ele havia inventado – *reminiscção, tremulentos, tutaméia, sozinhaidão, desenredo, historiinha* –, recordei as sintaxes novidadeiras da gente do Urucuia e da região do Chico. Havíamos tido Rosa e, por meio dele, ganhamos chão e ar. Firmes e nítidos. Que de tutaméias se fazem os mundos. Tutaméia, tutameemos, que a expressividade da língua, já agora brasileira, ganhou estacadas e estacatos no momento em que João Guimarães Rosa começou a usá-la e a escrevê-la, não apenas para que os termos engenhados iluminem a realidade, mas para que a língua toda viesse preencher os vazios da linguagem, substituir a ida pela vinda. Escrevendo como escreveu, Rosa como que nos criou a todos de novo, deu maior firmeza ao Brasil como país. Fazendo-se sons e renovando significados, João Guimarães Rosa também fez o Brasil. Fez uma fala, uma língua, um idioma, deu uma língua estruturalmente João, estruturalmente “do Chico”, síntese franciscana de vários Brasis. Estruturalisticamente Rosa compunha, decompunha, recompunha, inovando, mas sem perder as raízes da língua que, em certos trechos de *Grande Sertão – Veredas*, parece levar-nos a Pero Vaz de Caminha e trazer de volta um ritmo inicial que, ao longo de todas as mudanças, jamais perdemos de todo.

Entre uma fala e outra, entre uma e outra ação de suas histórias, a palavra pode vestir uma roupa nova, mas continua sendo a mesma palavra, dando força a personagens e criando, como no julgamento final da gente de Urucuia, um ambiente de extraordinário vigor narrativo. Porque a verdade é que o autor não nos deixa esquecer que as palavras estão “narrando” e conseguem fazê-lo dando a impressão de que não se repetem, porque sua “visão” de narrador está acima de tudo como um deus grego que acompanhasse de perto as longas caminhadas, as lutas, os amores, as mortes, os atos de coragem, os fracassos, as paixões aparentemente sem razão e com toda a certeza veementes.

Quase quarenta anos depois que morreu, podemos sentir como sua obra se assenhorou do imaginário brasileiro. E é curioso como a palavra “sertão” nos pegou pelo gasnete e não nos larga mais. Desde que Euclides da Cunha transformou a guerra de Canudos numa tragédia, nunca mais nos livramos da consciência de que permanecemos separados entre litoral e o sertão, essas largas regiões em que os governos – federal, estadual, municipal – não funcionam. Vivemos entre litoral e sertão, com a largueza de significados que a palavra “sertão” continua tendo. E é para isto que existe o escritor. Para mostrar, denunciando. Canudos, Urucuia, a Amazônia. E escritores como Euclides e João Guimarães Rosa arrancam de si mesmos, de nós, do país todo, de nossos rios e nosso chão, de nossa temporalidade, um país que reconhecemos como nosso e pelo qual temos de lutar.

O ano de 2008 permitirá que, mais uma vez nos curvemos sobre Machado e Guimarães Rosa como representantes de dois aspectos diversos de nossa realidade que eles revelaram com a força de livros que são a base de nossa literatura.

Antonio Olinto  
Escritor  
Membro da Academia Brasileira de Letras

## A TRANSFERÊNCIA DA CORTE PARA O RIO DE JANEIRO – PERMANÊNCIAS E MODIFICAÇÕES

A transferência da Corte para o Rio de Janeiro provocou modificações significativas na vida do país, ou foi algo de inócuo? Essa pergunta é muitas vezes respondida a partir da própria imagem do príncipe regente e rei.



D. João e Carlota Joaquina. Óleo de Manuel Dias de Oliveira. Acervo: Museu Histórico Nacional

A imagem negativa e caricatural de D. João VI foi produzida sobretudo por publicistas, políticos e historiadores anti-lusitanos, em diferentes fases da história brasileira. Mesmo em Portugal sua imagem não foi, muitas vezes, positiva, porque associada à idéia do rei que abandonou seus súditos no momento da invasão estrangeira. Por outro lado, como todo homem público, foi objeto de representações favoráveis e desfavoráveis, por parte de admiradores e desafetos.

Uma apreciação de seus atos e do seu comportamento nos mostra uma personalidade hesitante, com dificuldade para decidir. Isso explica sua preocupação obsessiva em ouvir diferentes pontos de vista e também o fato de protelar tomadas de posição em situações de grande tensão.

Era, entretanto, sagaz e dotado de espírito público; percebia as limitações de Portugal em relação aos novos tempos do industrialismo e procurava apoiar medidas que diminuíssem o fosso que o separava dos países mais prósperos.

Entretanto, para além de uma personalidade, a transferência da Corte deve ser examinada nos efeitos que produziu. Para isso, uma comparação do *antes* com o *depois* pode ser elucidativa.

Em 1808 o Brasil era uma colônia em toda a acepção da palavra, fechada comercialmente, impedida de manter contato direto com outros países, vedada a estrangeiros, sem imprensa, sem cursos superiores, sem instituições bancárias. “Viver em colônias”, como disse em Salvador o Professor régio Luís dos Santos Vilhena, alguns anos antes da vinda da Corte, implicava essas e outras limitações.

D. João encontrou também um conjunto heterogêneo de capitanias, que tinham pouco contato entre si e que se comunicavam diretamente com Lisboa. O fato de existir uma capital no Rio de Janeiro, onde governava um vice-rei, não implicava nenhuma unidade político-administrativa. Referindo-se a esta situação, Capistrano de Abreu afirmou que o que unia o Brasil em 1808 era a comunidade ativa da língua e a comunidade passiva da religião, nada mais, pois os habitantes das diferentes capitanias tinham poucos interesses em comum.

O Rio de Janeiro era uma cidade de cerca de 50.000 habitantes, numa população total estimada em três milhões; na verdade, uma grande aldeia, cujos habitantes tinham vida ensimesmada e provinciana.

Em 1821 o quadro já era outro. Um país em contato comercial regular com os centros comerciais da época, sobretudo – mas não apenas – a Inglaterra. Que conseguira expandir-se comercialmente, inclusive com a criação do Banco do Brasil – aliás, o primeiro banco de todo o Império Português, o que

incluía a própria metrópole. Que dispunha de imprensa, instalava cursos superiores, permitia e agora até fomentava a vinda de estrangeiros, quer comerciantes e aventureiros, quer colonos como os suíços de Nova Friburgo, na serra fluminense. Que conseguiu polarizar política e administrativamente seu centro no Rio de Janeiro, apesar dos temores de conselheiros reais de que o retorno do rei a Portugal pudesse representar, além da revolução, a fragmentação política do país. E que já apresentava uma capital relativamente sofisticada, como cronistas e viajantes puderam perceber quando comparavam 1808 aos anos finais da permanência da Corte.

Houve, portanto, um conjunto de transformações relevantes. Elas podem ser facilmente enumeradas: o fortalecimento da posição de um centro político no Brasil, o Rio de Janeiro, contribuindo para a unidade do país, em especial no momento seguinte, o da independência; a efetiva instituição do Brasil como estado soberano, quando da proclamação do Reino Unido, em 1815, definindo-se um novo modelo político em substituição ao estatuto colonial; o aumento da presença do poder público em áreas do interior, com a criação de vilas, de juizados de fora, de comarcas e do tribunal da relação de São Luís; e, também muito importante, a valorização da opinião das diversas correntes políticas no Brasil, em especial quando do retorno da Corte a Portugal.

As mudanças, no entanto, não nos devem fazer esquecer as permanências. Se no plano político, no comercial, no cultural, precisam ser registradas as transformações, é preciso lembrar que a sociedade continuava patrimonial, por sua estrutura, valores e quadros mentais. As relações de poder também expressavam esta situação, tanto que nosso liberalismo político implantado com o Primeiro Reinado teve grandes limitações. A macroeconomia continuava agroexportadora e dependente. A escravidão prosseguiu e se ampliou, com o aumento do tráfico de escravos, conseqüente à expansão agrícola.



Praia dos Mineiros Rugendas – Acervo FBN

Seria esperar demasiado da vinda da Corte e da política de D. João reformas profundas, uma “revolução pelo alto” que ele não propunha e que é um anacronismo dele cobrar. Mesmo seu maior biógrafo, Oliveira Lima, revelou-se inconformado com a falta de reformas que evitassem pelo menos a desorganização, a corrupção e a mentalidade pensionista no serviço público: mas é preciso lembrar que tais características eram marcas da própria organização institucional do Antigo Regime e que só se constituíram em “defeitos” ou “problemas” à medida que o homem ocidental optou por um modelo racionalizado, auto-equilibrado e auto-corrigido de sociedade e de política.

D. João VI viveu entre esses dois mundos, o do Antigo Regime que morria e o do liberalismo constitucional nascente; e entre dois continentes, o da colônia tropical e o da metrópole européia. Como o primeiro e único monarca a transferir seu trono e seu estado para a América, esteve longe de ser um fracasso.

Arno Wehling  
Presidente do IHGB

**LER O MUNDO  
TUDO É TEXTO. NÃO É SÓ QUEM LÊ UM LIVRO QUE LÊ**



Tudo é leitura. Tudo é decifração. Ou não. Depende de quem lê (...)

Tudo é leitura. Tudo é decifração. Ou não. Ou não porque nem sempre deciframos os sinais à nossa frente. (...)

Paixão de ler. Ler a paixão.

Como ler a paixão se a paixão é quem nos lê? Sim, a paixão é quando nossos inconscientes pergaminhos sofrem um desletrado terremoto. Na paixão somos lidos à nossa revelia.

O corpo é um texto. Há que saber interpretá-lo. Alguns corpos, no entanto, vêm em forma de hieróglifo, difícilimos. Ou a incompetência é nossa, iletrados diante deles?

Quantas são as letras do alfabeto do corpo amado? Como soletrá-lo? Como sabê-lo na ponta da língua? Tem 24 letras? Quantas letras estranhas, estrangeiras nesse corpo? Como achar o ponto G na cartilha de um corpo? Quantas novas letras podem ser incorporadas nesta interminável e amorosa alfabetização? Movido pelo amor, pela paixão, pode o corpo falar idiomas que antes desconhecia.

O médico até que se parece com o amante. Ele também lê o corpo. Vem daí a semiologia. Ciência da leitura dos sinais. Dos sintomas. Daí partiu Freud, para ler o interior, o invisível texto estampado no inconsciente. Então, os lacanianos todos se deliciaram jogando com as letras – a letra do corpo, o corpo da letra.

Portanto, não é só quem lê um livro que lê.

Um paisagista lê a vida de maneira florida e sombreada. Fazer um jardim e reler o mundo, reordenar o texto natural. A paisagem pode ter sotaque. Por isto se fala de um jardim italiano, de um jardim francês, de um jardim inglês. E quando os jardineiros barrocos instalavam assombrosas grutas e jorros d'água entre seus canteiros estavam saudando as elipses do mistério nos extremos que são a pedra e a água, o movimento e a eternidade.

O urbanista e o arquiteto igualmente escrevem, melhor dito, inscrevem um texto na prancheta da realidade. Traçados de avenidas podem ser absolutistas, militaristas, e o risco das ruas pode ser democrático, dando expressividade às comunidades.

Tudo é texto. Tudo é narração.

Um desfile de carnaval, por exemplo. Por isto se fala de “samba-enredo”. Enredo além da história pátria referida. A disposição das alas, as fantasias, a bateria, a comissão de frente são formas narrativas.

Um partida de futebol é uma forma narrativa. Saber ler uma partida – este o mérito do locutor esportivo, na verdade um leitor esportivo. Ele, como o técnico, vê coisas no texto em jogo, que só depois de lidas por ele, por nós são percebidas. Ler, então, é um jogo. Uma disputa, uma conquista de significados entre o texto e o leitor.

Paulinho da Viola dizia: “As coisas estão no mundo, eu é que preciso aprender”. Um arqueólogo lê nas ruínas a história antiga. O astrônomo lê a epopéia das estrelas. Ora, direis, ouvir & ler estrelas. Que estórias sublimes, suculentas, na Via Láctea.

Não é só Scherazade que conta estórias. Um espetáculo de dança é narração. Uma exposição de artes plásticas é narração. Tudo é narração. Até o quadro “Branco sobre o branco”, de Malevich, conta uma estória.

Aparentemente ler jornal é coisa simples. Não é. A forma como o jornal é feita, a diagramação, a escolha dos títulos, das fotos e ilustrações são já um discurso. Sobre isso se poderia aplicar o que Umberto Eco disse sobre o *Finnegans Wake*, de James Joyce: “O primeiro discurso que uma obra faz o faz através da forma como é feita”.

Estamos com vários problemas de leitura hoje. Construimos sofisticadíssimos aparelhos que sabem ler. Eles nos lêem. Nos lêem melhor que nós mesmos. E mais: nós é que não os sabemos ler. Isto se dá não apenas com os objetos eletrônicos em casa ou com os aparelhos capazes de dizer há quantos milhões de anos viveu certa bactéria. Situação paradoxal: não sabemos ler os aparelhos que nos lêem. Analfabetismo tecnológico.

A gente vive falando mal do analfabeto. Mas o analfabeto também lê o mundo. Às vezes, sabiamente. Em nossa arrogância o desclassificamos. Mas Lévy-Strauss ousou dizer que algumas sociedades iletradas eram ética e esteticamente muito sofisticadas. E penso que analfabeto é apenas aquele que a sociedade letrada refugou. De resto, hoje na sociedade eletrônica, quem não é de algum modo analfabeto?

Vi na fazenda de um amigo aparelhos eletrônicos que, ao tirarem leite da vaca, são capazes de ler tudo sobre a qualidade do leite, da vaca e até o pensamento de quem está assistindo à cena. Aparelhos sofisticadíssimos lêem o mundo e nos dão recados. A camada de ozônio está berrando um S.O.S., mas os chefes de governo, acovardados, tapam (economicamente) o ouvido. A natureza está dizendo que a água, além de infecta, está acabando. Lemos a notícia e postergamos a tragédia para nossos netos.

É preciso ler, interpretar e fazer alguma coisa com a interpretação. Feiticeiros e profetas liam mensagens nas vísceras dos animais sacrificados e paredes dos palácios. Cartomantes lêem no baralho, copo d’água, búzios. Tudo é leitura. Tudo é decifração.

Ler é uma forma de escrever com mão alheia.

Minha vida daria um romance? Daria, se bem contada. Mas bem escrevê-lo são artes da narração. E só escreve bem quem, ao escrever sobre si mesmo, lê o mundo também. (...)

Affonso Romano de Sant’Anna  
Poeta, ensaísta e professor

## LEITURA E ESCRITURA: PARA ALÉM DAS LETRAS

*O colegial lê o abecedário. O astrólogo,  
o futuro do homem contido nas estrelas.*  
Walter Benjamin

*(...) todo livro é útil, ele nos permite ultrapassar a simples  
leitura, revelando-nos a oportunidade de ver na letra, como os  
antigos calígrafos, a projeção enigmática de nosso próprio corpo.*  
Roland Barthes

Numa acepção ampla, *cultura* é a forma que cada grupo humano desenvolve para modificar a natureza (ou um meio específico) onde vive, a fim de adequá-la a necessidades e interesses – daí existirem inúmeras culturas e não apenas uma única forma de cultura.

Este conceito, de base antropológica, foi utilizado por um dos mais representativos educadores do nosso tempo – Paulo Freire. Ele apregoava, também, que a “leitura do mundo” antecedia a “leitura da palavra”. Ou seja, que o sujeito falante de uma língua, mesmo não tendo passado pela cultura do *letramento*, era capaz de decodificar mensagens em inúmeras situações comunicativas.

Outro educador, Rubem Alves, afirma que educação é o processo pelo qual se aprende uma forma de humanidade, mediado pela linguagem. Que aprender o mundo humano é aprender uma linguagem, e repetindo Wittgenstein, que “os limites de minha linguagem denotam os limites do meu mundo”.

Em suas reflexões sobre a escrita, Pascal Quignard (*in* Georges Jean. *A escrita – memória dos homens*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002) afiança: ...“A escrita modifica os modos de aprendizagem e de memorização, outrora associados à voz; permite a constituição de um estoque para além do tempo imediato. Metamorfoseia os papéis tradicionais da memória pelo registro. Enfim, permite a abstração, o isolamento das palavras, a possibilidade de, de repente, tornar visível a natureza, até então unicamente auditiva, rítmica, contínua, impalpável, mágica da língua”.

Sabe-se que a longa história da escrita se entrelaça com a do próprio homem. Desde a Antiguidade, povos buscaram formas de escrita – depositárias da diversidade cultural da humanidade. Para ilustrar, lembraremos rapidamente duas das mais significativas, que se perpetuaram no tempo, testemunhando a importância civilizatória de seus criadores.

Na Mesopotâmia (do grego “terra entre rios”, o Tigre e o Eufrates), região que hoje corresponde ao Iraque e parte da Síria, surge, com os *sumérios*, a primeira de que se tem notícia, no quarto milênio a.C. Era gravada em tábuas de argila com a ajuda de cálamos talhados formando cunhas, daí a designação “cuneiforme” (do latim *cuneus*). Tendo nascido da necessidade de registrar transações comerciais, originalmente os caracteres cuneiformes eram *pictogramas* – designavam seres e objetos por eles representados. Sua evolução para símbolos que correspondiam aos sons das palavras, permitiu, pela sistematização, preservar vestígios da língua falada, sendo utilizados para comunicação com outros povos da região, bem como para registrar leis, fixar a tradição oral, copiosa em mitos, poesia e narrações épicas, entre as quais *A epopéia de Gilgamesh* – onde se menciona o dilúvio, descrito na Bíblia, e que é precursora de lendas da mitologia grega.



As “plaquetas de Uruk” – espécie de contabilidade do templo – um dos mais antigos exemplares da escrita cuneiforme – que se encontra no Museu do Iraque, em Bagdá.

Enquanto na Mesopotâmia predominam os caracteres cuneiformes, outros sistemas de escrita são criados, utilizando barro, pedra, couro, linho e papiro, e registram as culturas pelo mundo.



Hieróglifos em parede do Santuário de Hathor, Tebas: o faraó Tutmés III (séc. XV a.C.) faz oferenda ao Deus Amon

Um deles, os *hieróglifos*, “escrita dos deuses”, que os antigos egípcios acreditavam de inspiração divina, remontam ao terceiro milênio a.C. A beleza e a complexidade desta escrita se caracterizam por três espécies de caracteres – os pictogramas, os fonogramas, e os símbolos determinativos da categoria de coisas e seres.

Seus escritos permitiram a perpetuação da história dos reis, e evidenciam a vida em sociedade: as regras jurídicas, a contabilidade, os contratos, tratados de geografia, ciência, medicina, farmácia, agricultura, culinária e astronomia. Além disso, revelam uma riquíssima literatura, de incrível diversidade, da qual se pode lembrar o *Livro dos mortos* – designação dada a uma coletânea de feitiços, fórmulas mágicas, orações, hinos e litânias, escritos em rolos de

papiro – “textos que refletem uma concepção mágica da palavra e da escrita”, pois acompanhava o defunto no túmulo, como espécie de salvo-conduto para a eternidade.

Devido à sofisticação dos hieróglifos, e para dar conta das necessidades diárias, posteriormente é criada uma escrita cursiva, *hierática*, e mais tarde uma forma popular, *demótica*, adotada por volta de 650 a.C.

Mais que tudo, saber ler e escrever, tanto na Mesopotâmia como no Egito, significava poder e privilégio. Os escribas, mestres da escrita, eram responsáveis pelo ensino, e o ensino se processava pela forma escrita. Esse poder através do domínio da escrita e da leitura se caracterizou em diversas culturas, seja qual for o código, nas mais diferentes épocas da história da civilização. O próprio conceito de história e, conseqüentemente de pré-história, é delimitado pela capacidade de os povos poderem ou não registrar suas trajetórias temporais.

Assim, o grande diferencial para aquele que penetrou o universo da escrita é que alarga incomensuravelmente os horizontes de sua existência, pois ela lhe permite interagir com outros mundos, outras épocas, outras culturas. Uma cultura apoiada no letramento poderá abrir caminhos para maior compreensão do ser, no mundo.

Ora, numa sociedade como a nossa, ler é fundamental. Das ações mais pragmáticas – ler letreiros, bulas de remédio, jornais, anúncios de emprego, contratos, etc. – às mais sofisticadas, a leitura constitui passaporte garantido à participação do convívio social, quer no campo informativo, político ou artístico. Mais que isso, o acesso à leitura e à escrita torna possível a partilha do poder (daí as reservas a Paulo Freire e sua filosofia educacional).

Nesse sentido, se a educação formal busca dar ao sujeito oportunidades de ampliar suas experiências, não pode desconhecer sua história, nem deve moldá-lo à forma esterilizante de mero receptor/repetidor de informações. O sujeito lê, baseado em seu repertório cultural, em sua experiência textual e capacidade lingüística, que lhe valem como filtros.

Sabemos que a organização social moderna está calcada na lógica da escrita – erigida historicamente como o espaço da ordem e do limite dos sentidos. Entretanto, hoje a humanidade conta com outros meios de

informação que não apenas o livro. Como seduzir, pois, o jovem, num tempo em que múltiplas formas audiovisuais ganharam espaço e se sobrepuseram ao verbal – oral e escrito? Diante desse mundo de sons e imagens que nos “bombardeiam” diariamente os sentidos, como fica o livro?

Entendemos que a questão não se coloca na eliminação de um, em proveito do outro. Canalizar a sedução da imagem e dialogar com a realidade extra-escola pode significar a conquista do aluno, muitas vezes desinteressado de rotineiras atividades escolares. O verbal e o semiótico, linguagens diversas que são, constantemente se interpenetram, e é por isso tão significativo aprender a ler as imagens de um livro e compreender os diálogos de um filme. A questão se coloca em “o que se lê”, e “como se lê” esses discursos!

Dessa forma, a preocupação não se deve ater apenas à hegemonia e ao monopólio dos meios de comunicação (sonoros, visuais e audiovisuais), mas à da interpretação única (sugerida quase sempre por estes meios), que “engessa” o pensamento ao se impor hierarquicamente, ensejando o surgimento do fundamentalismo – aquele que só admite uma única e irrefutável interpretação para fatos, idéias, e imagens, sobretudo nos campos político e religioso.

Ao professor cabe orientar o jovem na seleção de suas leituras, criando estratégias para atraí-lo, mas deixando-o livre na escolha do que deseja ou necessita ler. Cabe-lhe também a mediação entre as diferentes interpretações dos alunos – em práticas pedagógicas nas quais inúmeras leituras podem ser exercitadas, discutidas e apreendidas. Pois, se a escola consegue ensinar a ler, como não consegue formar leitores?

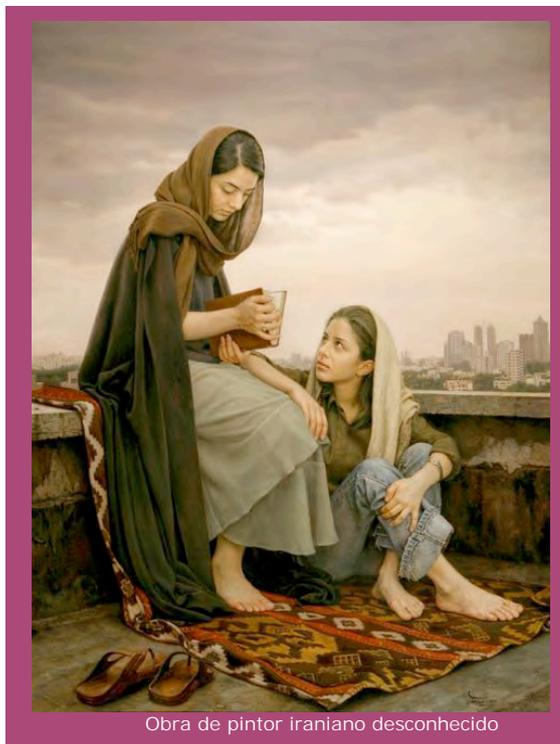
E que leitores críticos poderá formar, se as atividades escolares muitas vezes reforçam a reprodução (questionamentos tipo *certo* ou *errado*, múltipla escolha, memorização, conteúdo programático meramente “devolvido” nas provas...), pouco incentivando a produção criativa, que dá espaço à expressão própria do aluno?

“Leitura e escritura são uma coisa só. São um gesto de descoberta e de aprofundamento, através da expressão escrita. São, segundo Drummond, *o hipermercado de impossíveis possibilíssimos*, onde o leitor produz matéria-prima para criar mundos para si. São a aventura que não estará nunca refletida no boletim escolar, mas no reconhecimento do que se ganhou, do que se aproveitou e se ampliou na existência.” (Luiz Antonio Aguiar)

Certamente o exercício da leitura crítica e criativa aqui proposta seria mais convincente, se começasse pela auto-experiência do professor com seus colegas, em prazerosas rodas de leitura ou oficinas de produção textual, a partir de temas selecionados pelos participantes – para depois se transferir aos alunos –, pois, todos sabemos, a educação pelo exemplo tem mais força do que pela verbalização de preceitos.

Pensar leitura no universo da escola implica refletir sobre as relações que se estabelecem a partir da concepção de linguagens que fundamenta a prática pedagógica do professor, no seu dia-a-dia, e conhecer as relações que os alunos constroem com o ato de ler. Ao formar leitores críticos do mundo, contadores críticos de sua história, a escola terá exercido sua função mais nobre – a de bússola que orienta mas não determina o caminho a seguir.

Helenice Valias  
Mestre em Literatura Brasileira  
Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa da SEE/RJ



Obra de pintor iraniano desconhecido

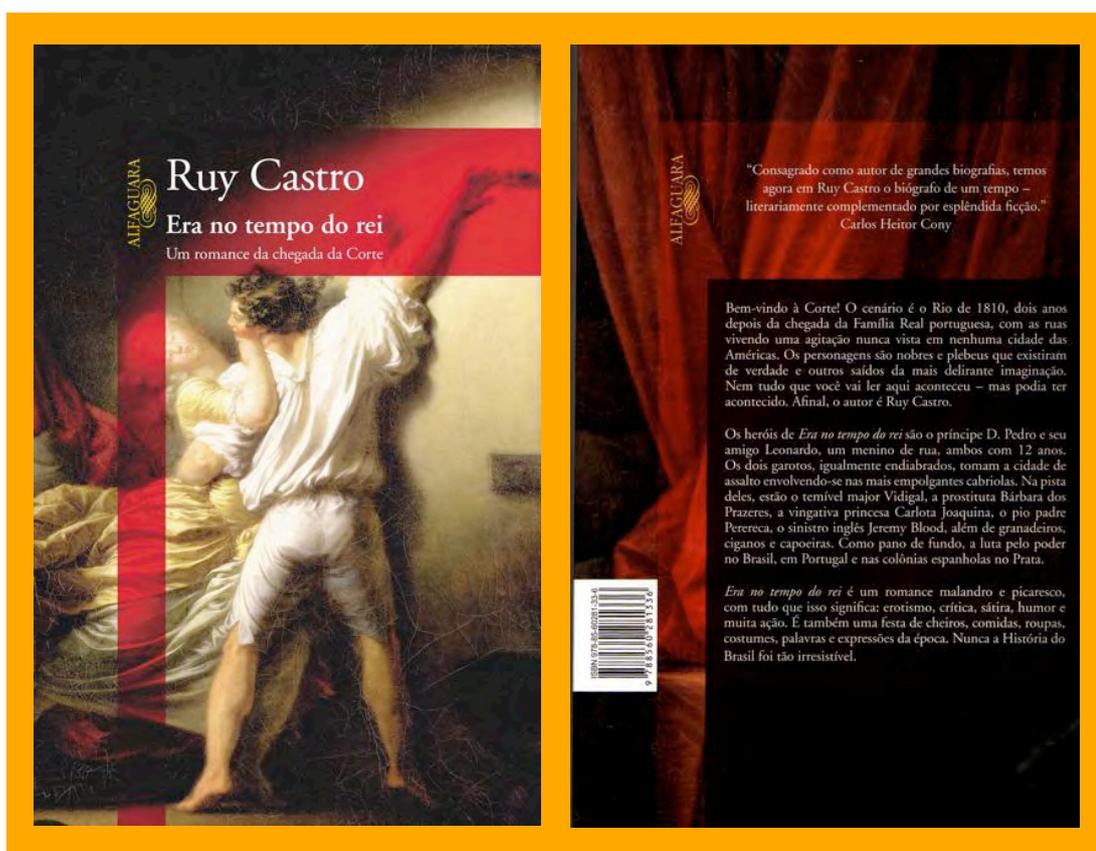
## RESENHA

## ERA NO TEMPO DO REI

*Consagrado como autor de grandes biografias, temos agora em Ruy Castro o biógrafo de um tempo – literariamente complementado por esplêndida ficção.*

Carlos Heitor Cony

O cenário é o Rio de 1810, dois anos depois da chegada da Família Real portuguesa, com as ruas vivendo uma agitação jamais vista em uma cidade das Américas. Os personagens são nobres e plebeus que existiram de verdade e outros saídos da mais delirante imaginação. Em *Era no tempo do rei*, nem tudo o que se lê neste livro aconteceu – mas podia ter acontecido. Afinal, o autor é Ruy Castro.



Os heróis de *Era no tempo do rei* são o príncipe D. Pedro e seu amigo Leonardo, um menino de rua, ambos com 12 anos. Os dois garotos endiabrados tomam a cidade de assalto, envolvendo-se nas mais empolgantes cabriolas. Na pista deles, estão o temível major Vidigal, a prostituta Bárbara dos Prazeres, a vingativa princesa Carlota Joaquina, o pio padre Perereca, o sinistro inglês Jeremy Blood, granadeiros, ciganos e capoeiras. Como pano de fundo, a luta pelo poder no Brasil, em Portugal e nas colônias espanholas no Prata.

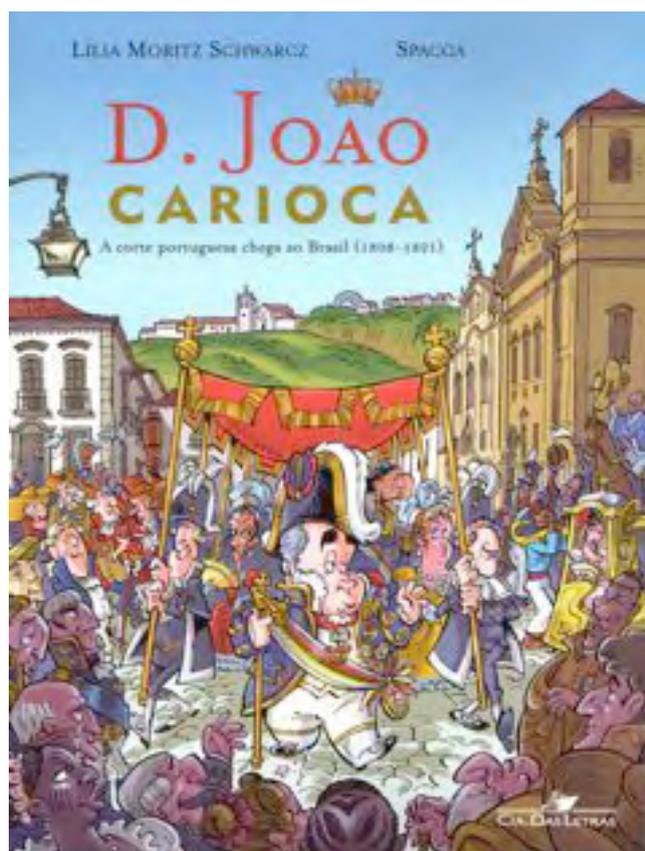
*Era no tempo do rei* é um romance malandro e picaresco, com tudo o que isso significa: erotismo, crítica, sátira, humor e muita ação. É também uma festa de cheiros, comidas, roupas, costumes, palavras e expressões da época.

Nunca a História do Brasil foi tão irresistível.

Editora Objetiva

## RESENHA

## D. JOÃO CARIOCA: A CORTE PORTUGUESA CHEGA AO BRASIL (1808-1821)



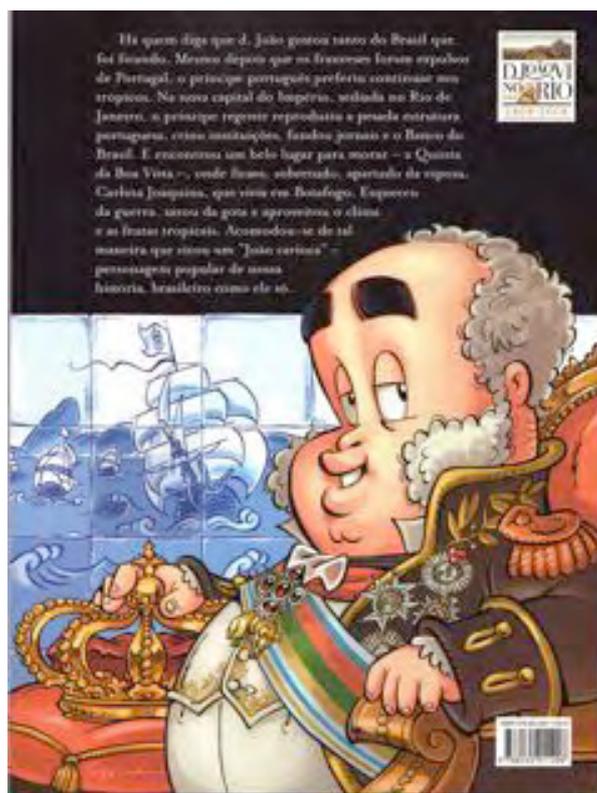
Há quem diga que D. João gostou tanto do Brasil que por aqui foi ficando. Mesmo depois que os franceses foram expulsos de Portugal, que aconteceu o Congresso de Viena, que a paz foi decretada e a guerra chegou ao fim, o príncipe português preferiu não voltar a ocupar o seu trono em Portugal. Na nova capital do Império, sediada no Rio de Janeiro, o príncipe regente reproduziu a pesada estrutura portuguesa, criou instituições e escolas, fundou jornais e o Banco do Brasil. Além do mais, encontrou um belo lugar para morar – a Quinta da Boa Vista –, onde ficava, sobretudo, apartado da esposa, Carlota Joaquina, que vivia em Botafogo.

Esqueceu a guerra, sarou da gota e aproveitou o clima e as frutas dos trópicos. Acomodou-se de tal maneira que virou um "João carioca" – personagem popular de nossa história e cuja passagem pelo Brasil completa cem anos em 2008. Para lembrar essa data especial, o cartunista Spacca e a historiadora Lilia Moritz Schwarcz narram em *D. João Carioca*, Companhia das Letras, a aventura da casa real europeia que atravessa o oceano e, pela primeira vez na História, governa

um império a partir de sua colônia americana.

O livro reconta essa história usando a linguagem dos quadrinhos, elaborada a partir de extensa pesquisa, não só documental e historiográfica, como fielmente pautada na iconografia e no linguajar da época. A obra traz ainda bibliografia sobre o tema, cronologia que ajuda a entender os fatos no calor da hora e inclui uma extensa galeria de interessantes esboços preliminares e estudos de personagens, cenários, objetos e vestimentas, o que, para quem pretenda aprofundar-se no campo da ilustração, é extremamente útil, apresentando, inclusive, comentários elucidativos do ilustrador. D. João nunca foi tão brasileiro!

As ilustrações permitem ainda aos leitores, especialmente os mais jovens, vislumbrar cenários de lugares e época recriados com mestria, o que é bastante raro entre nós que não preservamos nossa história, vivendo a "filosofia" do *bota abaixo* ou do *se é velho, descarta* (ou... *deleta*).



Editora Companhia das Letras

## ATA



É relato fiel das ocorrências e decisões de uma reunião ou assembléia, promovida por entidades colegiadas e semelhantes. A reunião é precedida de convocação, distribuída com antecedência, apresentando pauta dos assuntos a serem tratados. Por possuir valor legal a ata deve ser cuidadosamente lavrada, para surtir os efeitos que dela se pretende. O texto não apresenta parágrafos, nem espaços em branco ou rasuras, para evitar fraudes. Erros de redação são ressalvados, com a palavra *digo*, seguida da forma correta (se a ata for manuscrita), ou a expressão *em tempo*, seguida da correção. Registram-se os numerais por extenso, inclusive data e hora. O número de presentes é especificado, seus nomes mencionados e todos assinam a ata. Se houver registro específico de freqüência, somente o presidente e o secretário assinam.

Geralmente, a ata é transcrita em livro próprio, com páginas numeradas e rubricadas por quem redigir os seus termos de abertura e de encerramento. Modernamente, como as atas são digitadas, têm sido encadernadas em volumes. Isto deve ser indicado nos termos de abertura e fechamento, mantendo-se os mesmos cuidados referentes às atas manuscritas. Identificando-se posteriormente algum erro ou imprecisão, faz-se a ressalva, apresentando-se nova redação para o trecho, que deve ser aprovada pelo plenário. Então, a nova forma será exarada na ata da sessão em que foi corrigida e aprovada, mencionando-se a ata anterior e o trecho alterado, para os devidos efeitos.

## Partes da Ata

1. Cabeçalho – contendo o número (ordinal) da ata, o nome da entidade que se reúne; data, horário e local da reunião, por extenso; pauta da reunião ; identificação da mesa diretora e dos presentes (se não houver registro de presenças); número de participantes.

2. Corpo da ata – composto pelo texto, contendo apreciação da ata anterior, relato das ocorrências e, no caso de decisões, o resultado das votações.

3. Fecho – seguido da assinatura de presidente e secretário, e dos presentes, quando não houver livro de registro de frequência.

## EXEMPLO

(1) ATA da 2.<sup>a</sup> Reunião de Coordenadores do Colégio Estadual Guimarães Rosa

Aos vinte e oito dias de fevereiro de dois mil e oito, às nove horas e trinta minutos, nas dependências do Colégio Estadual Guimarães Rosa – CEGR, reuniram-se, atendendo à convocação do professor Carlos Santos, diretor da unidade, que presidiu a reunião, o professor Silvério Rocha, diretor adjunto, oito coordenadores e o professor Paulo Gomes, secretário, que assinaram o livro de frequência. A reunião teve por objetivo programar as comemorações do aniversário do CEGR. (2) Iniciada a sessão, o diretor pôs em votação a ata da reunião anterior, aprovada. Falou, depois, sobre a necessidade de se apresentar à comunidade os serviços já prestados pelo Colégio, as realizações do último ano e o que se planejava fazer proximamente. Em aparte, a professora Odete de Oliveira lembrou que se deveria convidar colégios e escolas do entorno para o evento, especialmente a Escola Municipal Tiradentes, recentemente municipalizada. Votada, a proposta foi aceita por unanimidade. Voltando a falar, o diretor propôs que se indicasse uma comissão de professores para sugerir atividades e coordenar a programação. A proposta foi aprovada por todos. Com a palavra, o professor Silvério Rocha, diretor adjunto, sugeriu que a comissão fosse composta pelos colegas Rafael Pereira, Lúcia Andrade e Ana Silveira. A professora Sandra Silva argumentou que a última, ausente à reunião, teria dificuldades em participar, pois saíra há pouco de licença, para dar assistência a pessoa doente na família, e sugeriu, para substituí-la, a colega Edwiges Alves. Presente, Edwiges aceitou a incumbência. Posta em votação, a proposta foi aceita. O professor Rafael Pereira solicitou, a fim de evitar perda de tempo, que aquela reunião se encerrasse logo, para que ele e os demais membros da comissão se reunissem, com o objetivo de dividirem as tarefas. A proposta foi aceita por unanimidade. (3) Retomando a palavra, o professor Carlos Santos, diretor, agradeceu a presença de todos, e nada mais havendo a tratar, deu por encerrada a reunião, antes convocando-os para a próxima, em seis de março, às dez horas, no mesmo local, para acompanhamento dos trabalhos da comissão. Eu, Paulo Gomes, lavrei a presente ata, assinada por mim e pelo presidente.

John Wesley Freire  
Professor da SEE/RJ, especialista em educação, produtor e apresentador de rádio e tv

## NÃO TROPECE NOS VERBOS

*A língua reflete a liberdade do homem. É uma disciplina em que existem regras, mas acima delas está a intenção expressiva de cada falante e de cada escritor.*  
Evanildo Bechara



É muito possível que você tenha sentido um arrepio ou, pelo menos, achado algo estranho ao ouvir frases como: *Se você propor, ele vai aceitar* ou *Quando eu intervir no caso, vai ser para valer!* Mas, se a luz vermelha ou amarela não acendeu, cuidado, pois é bem possível que você também esteja prestes a tropeçar na gramática...

A verdade é que o sistema verbal da língua portuguesa é muito complexo e nos põe pedras no caminho – e não são poucas. Vamos examinar aqui alguns dos verbos que mais “derrubam” falantes incautos (ou incultos mesmo!). São os verbos que apresentam, em sua conjugação, três radicais diferentes: o radical do *perfectum* (*coubeste, disseste, viste* etc.) e dois radicais do *infectum* (*cabes, caibas; dizes, diga; vês, veja*).

Para chegar ao radical do *perfectum*, você deve conjugar o verbo no pretérito perfeito do indicativo – o que normalmente não é problema para quem nasceu falando português: *vi, viste, viu* etc. Da segunda pessoa – *tu viste* – retira-se a desinência *-ste*: o radical, portanto, é *vi-* (Quando você vir o João, dê lembranças minhas). Aí é que mora o perigo: o verbo *ver* vira *vir*, e o verbo *vir* passa a *vier!* (*Quando eu intervir no caso, vai ser para valer!*). Com o radical do *perfectum*, você vai conjugar, sem errar, o mais-que-perfeito do indicativo, o imperfeito e o futuro do subjuntivo. E é bom saber que essa regrinha não falha. Vamos ver?

Caber: (eu coube, tu *coubeste*) eu coubera... nós coubéramos; se eu coubesse... se nós coubéssemos; quando eu couber... quando nós coubermos.

Dar: (eu dei, tu deste) eu dera... nós déramos... se eu desse... se nós déssemos; quando eu der... se nós dermos.

Dizer e derivados: (eu disse, tu *disseste*) eu dissera... nós disséramos; se eu dissesse ... se nós disséssemos; quando eu disser... quando nós dissermos.

Alguns derivados de dizer: bendizer, condizer, contradizer, desdizer, maldizer, predizer.

Estar: (eu estive, tu *estiveste*) eu estivera... nós estivéramos; se eu estivesse... se nós estivéssemos; quando eu estiver... quando nós estivermos.

Haver: (eu houve, tu *houveste*) eu houvera... nós houvéramos; se eu houvesse... se nós houvéssemos; se eu houver... se nós houvermos.

Com o verbo *haver*, os problemas são principalmente de concordância. Praticamente ele só é conjugado em todas as pessoas quando é verbo auxiliar (*Se eles houvessem pensado nisso*). O importante é lembrar que esse verbo, no seu uso mais comum – como sinônimo de existir – é sempre usado no singular: *Quando houver novas contribuições... Se houvesse mais pessoas assim... Não havia cadeiras suficientes*.

Ir: (eu fui, tu **foste**) eu fora... nós fôramos; se eu fosse... se nós fôssemos; quando eu for... quando nós formos.

Poder: (eu pude, tu **pudeste**) eu pudera... nós pudéramos; se eu pudesse... se nós pudéssemos; se eu puder... se nós pudermos.

Pôr e derivados: (eu pus, tu **puseste**) eu pusera... nós puséramos; se eu pusesse... se nós puséssemos; quando eu puser... quando nós pusermos.

Atenção aos derivados de pôr: freqüentemente se cometem erros na sua conjugação. Vejamos alguns deles: compor, contrapor, decompor, depor, dispor, expor, impor, indispor, opor, supor, transpor (*Se ele compusesse uma sinfonia... Se depuserem o presidente... Se nós dispuséssemos de talheres... Se você expuser suas idéias... Enquanto eles impuserem sua vontade... Se meu pai se opusesse ao casamento... Se nós supusermos que ele diz a verdade...*)

Querer: (eu quis, tu **quiseste**) eu quisera... nós quiséramos; se eu quisesse... se nós quiséssemos; quando eu quiser... quando nós quisermos.

Observe que o radical é com s. Escrever essas formas com z é coisa muito antiga, além de erro de ortografia.

Saber: (eu soube, tu **soubeste**) eu soubera... nós soubéramos; se eu soubesse...se nós soubéssemos; se eu souber... se nós soubermos.

Ser: (eu fui, tu **foste**) eu fora... nós fôramos; se eu fosse... se nós fôssemos; quando eu for... quando nós formos.

Observe que há coincidência na conjugação deste verbo com o verbo ir.

Ter e derivados (eu tive, tu **tiveste**) eu tivera...nós tivéramos; se eu tivesse... se nós tivéssemos; quando eu tiver... quando nós tivermos.

Deve-se tomar muito cuidado com verbos derivados de ter: abster, ater, conter, deter, entreter, manter, obter, reter. Não tropece! (*Se ele se abstivesse do álcool... Enquanto os medicamentos contiverem corantes... Se a polícia detiver o criminoso... Se você mantivesse sua palavra... Quando nós obtivermos algum lucro... etc.*)

Trazer (eu trouxe, tu **trouxeste**) eu trouxera... nós trouxéramos; se eu trouxesse... se nós trouxéssemos; se eu trazer... se nós trouxermos.

Ver e derivados: (eu vi, tu **vieste**) eu vira... nós víramos; se eu visse... se nós vissemos; quando eu vir... quando nós virmos.

Também com os verbos derivados de ver é preciso cuidado: antever, prever, rever (*Se ele antever uma solução... Enquanto vocês não previrem certos fatos... Se o professor revisse as notas...*)

Vir e derivados: (eu vim, tu **vieste**) eu viera... nós viéramos; se eu viesse... se nós viéssemos; se eu vier... se nós viermos.

É bastante comum encontrarmos o verbo vir e seus derivados erroneamente conjugados, seguindo o padrão do verbo ver. Os verbos advir, convir, intervir, provir são alguns desses derivados. Desses, aquele em que mais se tropeça parece ser o intervir. Nunca diga *Ele entrevistou no caso*, mas sim *Ele interveio no caso*. (*Se isso me convier... Se os produtos proviessem de indústrias idôneas... Quando vocês intervierem na nossa conversa...*)

Vera Cristina Rodrigues Feitosa  
Professora de Língua Portuguesa da UFRJ  
Autora do *Dicionário Houaiss de Verbos*, ed. Objetiva

## OS PERIGOS DAS EMISSÕES GASOSAS DO LIXO ILUSÕES E DESAFIOS

Habitamos sobre um imenso reator termoquímico – a Terra. A ilusão do “manejo seguro de materiais inertes” ou da “poluição oriunda (apenas) de chaminés” pode custar a degradação da Natureza via aquecimento global, extermínio de espécies, elevação do nível dos mares e rarefação do ar. Enfrentar essa questão exige a reeducação de crianças, jovens e adultos, particularmente no Brasil, dotado de Natureza exuberante e acolhedora. Como o problema atinge a todos indistintamente, é necessário conhecê-lo para vencê-lo, em cada lar, escola e município.



Aterro de Gericinó, Rio de Janeiro Foto: Lúcia Oliveira Fernandes

A forte poluição atmosférica no século XX levou à proibição do uso de incineradores de lixo em edifícios residenciais e comerciais, que eram operados por profissionais sem treinamento, cuja fumaça era emitida sem tratamento para remover partículas e gases poluentes.

O lixo lançado em lixões e aterros produz ou libera vapores e gases, alguns oriundos de materiais previamente úmidos. O biogás produzido deve-se à decomposição microbiana de compostos orgânicos em ambiente anaeróbico, sendo similar aos gases intestinais e aos obtidos em biodigestores das estações de tratamento municipal de esgotos, que produzem o metano e mineralizam sólidos orgânicos.

Porém, todo lixo enterrado sofre compactação e acúmulo de calor, e é aquecido pela insolação diária ou pelo calor das reações termoquímicas que produzem ou liberam gases e vapores. Esses fluidos podem ser captados por dutos enterrados ou escapar pela porosidade natural do aterro, em cuja superfície podem crescer alguns vegetais.

Portanto, cada vazadouro de lixo é um reator onde ocorrem processos bioquímicos e termoquímicos invisíveis, produzindo chorumes e gases tóxicos como dioxinas, furanos e outros, perigosos e venenosos, e imperceptíveis às pessoas.

Lixões e aterros são o destino mais comum do lixo em 5.561 municípios do Brasil. Em 2000, produzimos 228.413 t/dia. O IBGE considera “destinação final adequada” ao lixo sua deposição em aterros sanitários, envio a estações de triagem, reciclagem e compostagem, ou incineração em

equipamentos apropriados. A “destinação inadequada” seriam os vazadouros abertos, em alagados, ou a queima a céu aberto.

O organismo *United Nations Environment Programs* informa que, pela Convenção de Basiléia, os “resíduos perigosos são os explosivos, inflamáveis, venenosos, infecciosos, corrosivos, tóxicos ou exotóxicos”, mas não menciona os “termodegradáveis”. Isto merece revisão face às queimas superficiais e subterrâneas em vazadouros de lixo.

Pela *Convenção de Estocolmo* recomenda-se aos países desenvolverem estratégias de “identificação de rejeitos que devem ser destruídos ou transformados”. Ela considera como *fontes poluentes não-intencionais*: a) queima de pilhas a céu aberto; b) processos pirometalúrgicos; c) combustão doméstica; d) centrais termoelétricas e caldeiras industriais a combustíveis fósseis; e) fornalhas a lenha e biomassa; f) indústrias químicas que liberam clorofenóis e *clorânil*; g) fornos crematórios em cemitérios; h) veículos automotores que consomem gasolina com chumbo; i) destruição de carcaças animais; j) tingimento de têxteis e couros; l) usinas de desmonte de automóveis; m) queima lenta de cabos e fios de cobre; n) despejos de refinarias de petróleo. Além disso, cigarros, churrascos e fogueiras, que também geram dioxinas e furanos.

O lixo municipal inclui descartes domésticos, naturais, industriais, e de serviços de saúde que, úmidos ou secos, sofrem degradação microbiana, térmica ou mecânica. Muitos produtos comerciais tornam-se resíduos perigosos ou tóxicos: produtos de limpeza, de proteção de estruturas, de manutenção de veículos, de higiene, inseticidas, pilhas e baterias elétricas, e restos de medicação caseira, impossíveis de controlar pelas autoridades sanitárias.

Aqui, acredita-se que a incineração de lixo polui o ar (visualizado na fumaça das chaminés) e que o lixo enterrado nos aterros é “seguro”. Porém, os lixões, aterros controlados e sanitários emitem fluidos tóxicos ou venenosos.

#### Gases emitidos em aterros

O lixo é uma fonte permanente de emissões poluentes. Tememos as dioxinas da incineração industrial (cuja tecnologia é segura), embora sejam geradas também em atividades cotidianas. Elas formam quase 200 compostos, com algumas moléculas perigosas à saúde. A maioria das dioxinas do ar atmosférico é produzida por cigarros, fogueiras em jardins, churrascos, incêndios florestais, veículos automotores, usinas siderúrgicas, queima de pneus, de lixo ao ar livre e fornos crematórios. Umas podem



Afloramento de chorume lixão em Gramacho

Foto: Daniel Zakon

ocorrer nas usinas incineradoras e termoelétricas de lixo, oriundas dos precursores contidos nos rejeitos coletados, e outras são destruídas ou reformadas após a queima. Em média, 100.000 t de lixo produzem 0,7g, nas incinerações sem sistema de tratamento das emissões. Nos processos controlados de incineração, a maioria das dioxinas é destruída e menos de 0,2 g é emitida para o ar.

Os vapores e emissões gasosas de aterros, denominadas “gás de aterro” ou “biogás”, constituem o *gás oriundo do lixo aterrado*, gerado pela decomposição de resíduos sólidos: resíduos de jardinagem e produtos de papel, sobras de alimentos e cascas de frutas.

Admite-se que o gás do lixo aterrado seja uma mistura gasosa contendo 40 a 60% de CO<sub>2</sub>, 45 a 60% de metano, e traços de componentes orgânicos voláteis e poluentes atmosféricos perigosos e, ainda, compostos tóxicos bioacumulativos persistentes, como: mercúrio, amônia, oxigênio (O<sub>2</sub>) e nitrogênio (N<sub>2</sub>) da infiltração do ar, monóxido de carbono (CO) e gás sulfídrico (H<sub>2</sub>S). Os componentes orgânicos não-metanos incluem tricloretileno, benzeno e cloreto de vinila.



Queimadores passivos de biogás no aterro sanitário de Gramacho  
Fotos: Daniel Zakon (esquerda) e Felipe Affonso Dantas dos Santos

Dá-se pouca importância aos incêndios em aterros, alguns sendo superficiais, na face de trabalho ou aterramento, detectáveis, podendo ser extintos por abafamento e/ou remoção da fonte de combustão. Os incêndios subterrâneos geralmente se iniciam com pequeno vulto e, se não forem descobertos, poderão espalhar-se e serem difíceis de extinguir. Um incêndio não controlado torna também maior o potencial de emissões tóxicas.

#### Aterros de rejeitos misturados ou compartilhados

Os vazadouros de lixo e rejeitos sólidos mais conhecidos no Brasil são: “lixões”, aterros controlados, aterros “sanitários” e aterros de resíduos sólidos industriais. Via de regra, misturam rejeitos domésticos, de varrição e oriundos de serviços de saúde. O correto seria incinerar todo o lixo urbano, para destruir os vetores patogênicos.

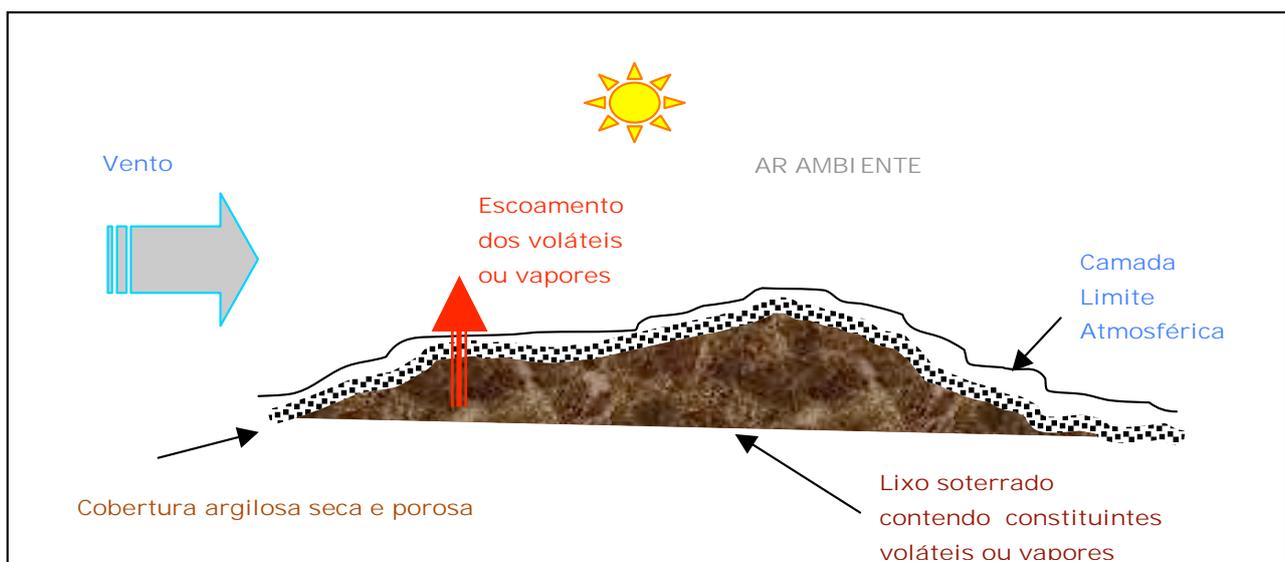
A *Confederation of European Waste-to-Energy Plants* representa 340 usinas termoelétricas de lixo em 18 países europeus, num total de 424, que produzem energia térmica e eletricidade para cidadãos e

indústrias, gerando renda e reduzindo a poluição ambiental. E os aterros estão sendo eliminados. Será necessário implementar no Brasil um sistema semelhante para proteger florestas e recursos hídricos.

A saúde humana e as preocupações com sua segurança

As emissões gasosas de lixo aterrado ou biogás possuem poluentes preocupantes para a saúde humana e o ambiente: benzeno, tetracloreto de carbono, metil-etil-cetona, percloroetileno, tolueno, cloreto de vinila e xileno. Os aterros emitem mais de 100 compostos orgânicos não-metano voláteis e contribuem para o *smog* (nevoeiro enfumaçado) urbano. Trinta das emissões gasosas são consideradas poluentes, perigosas para o ar .

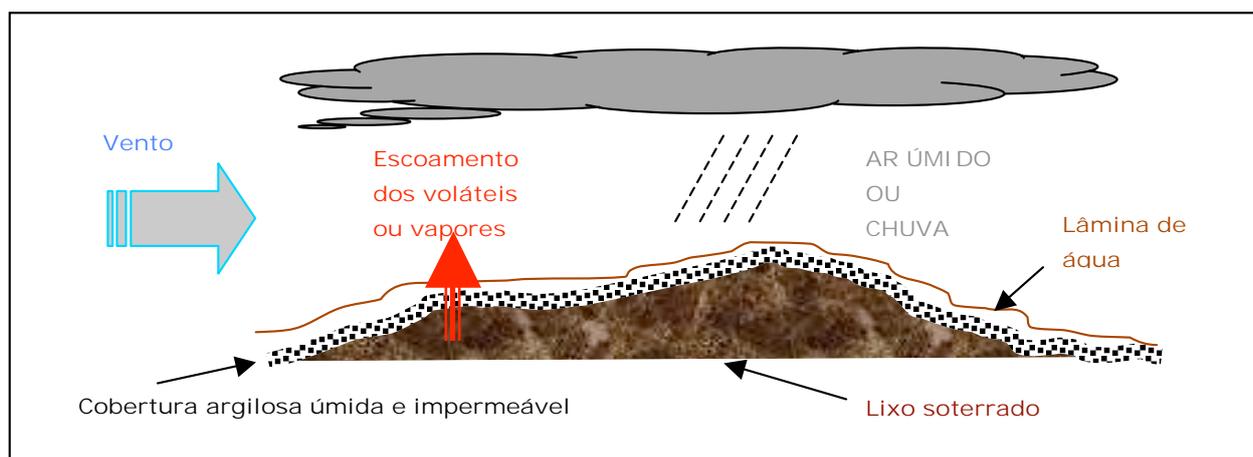
Existe preocupação com as emissões das dioxinas e furanos pelos incêndios em aterros, e num âmbito menor, com a combustão do biogás. Segundo a *Environmental Protection Agency*, os vazadouros de lixo são os maiores contribuintes das emissões de metano nos Estados Unidos da América.



Difusão molecular dos gases e vapores no ar em dias ensolarados

A segurança da saúde humana é função da exposição aos componentes tóxicos dos gases do lixo aterrado. Esses componentes tóxicos não são os únicos possivelmente tóxicos. Outros componentes tóxicos podem estar presentes, como componentes orgânicos industriais, herbicidas, pesticidas e bifenilas policloradas, mercúrio, etc. O processo de decomposição do lixo e a emissão de gases e vapores podem durar de 20 a 50 anos após o despejo de resíduos.

Nos dias ensolarados toda a superfície do aterro libera emissões gasosas pelos seus poros incontáveis, mesmo que existam queimadores passivos de biogás enterrados e aflorantes, cuja combustão é irregular, e, às vezes, invisível. Nos dias de chuva, as emissões gasosas tendem a sair através dos queimadores de biogás.



Convecção de gases e vapores no ar em dia de chuva

### Conclusões

Não existe resíduo nem aterro de lixo inerte e seguro. Podem existir substâncias estáveis sob determinadas condições térmicas e de pressão, na ausência de ataques mecânicos e de agentes químicos agressivos. Isso não ocorre nas deposições de lixo bruto. As emissões gasosas do lixo são perigosas, principalmente para os catadores de lixo e os moradores vizinhos dos aterros.

O crescimento desordenado de favelas em morros e dos despejos de lixo nas encostas também provoca deslizamentos de terra durante as chuvas, e este problema pode afetar novamente milhões de pessoas. Em outubro de 2007, numa favela da cidade do Rio de Janeiro, um muro desabou e provocou a morte de crianças, por não suportar o peso do lixo ali acumulado, revelando os efeitos do descaso para com as leis da Natureza, que devem ser respeitadas.

Assim, cabe aos educadores difundir os riscos a que se expõe a comunidade, quando ignora as conseqüências da deposição de lixo na Natureza, para evitarmos problemas de saúde pública e tragédias humanas e ambientais.

Abraham Zakon

Prof. Associado, Dep.<sup>to</sup> de Processos Inorgânicos, Escola de Química/UFRJ  
 Danielle da Silva\*, Rafaela Mantovanelli\*, Verônica dos Santos Amorim\*\*  
 Graduandas de Engenharia Química\* e de Química Industrial\*\*

United Nations Environment Programs ([www.pops.int](http://www.pops.int)); Confederation of European Waste-to-Energy Plants ([www.cewep.com](http://www.cewep.com)); BMU - Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit - Federal Ministry for the Environment, Nature Conservation and Nuclear Safety, ([www.bmu.de/english/service\\_downloads](http://www.bmu.de/english/service_downloads))

## CONTOS DE FADA: NOSSOS MEDOS E NOSSOS SONHOS

Quando se fala de contos de fada, três nomes da literatura vêm à baila: Charles Perrault, os irmãos Grimm e Hans Christian Andersen. Mas afinal, quais as marcas que fazem a atemporalidade dessas narrativas? Por que elas constituem eternos e sedutores convites à leitura e à releitura? Que sonhos e utopias nelas se inscrevem?

Começemos por afirmar que uma das principais marcas que ali circulam é o medo. Os nossos e eternos medos, quer individuais, quer coletivos. E aqui vale lembrar Jean Delumeau, na obra da *História do medo no ocidente*:... não só os indivíduos tomados isoladamente, mas também coletividades e as próprias civilizações estão comprometidos num diálogo permanente com o medo.<sup>1</sup>

Vivendo, portanto, assolado pelo medo, o homem procura uma compensação que o liberte dessa agonia. É preciso que encontre respostas que preencham as angustiantes lacunas do seu dia-a-dia. É então que, movido pela necessidade de sonhar uma outra História, o homem cria suas utopias pois, como ensina Hilário Franco Jr., [...] “utopia é negação de um presente medíocre e sufocante, é espaço futuro sem limites, sustentado pelo desejo, é sonho apaziguador de regresso à perfeição das origens, é reencontro do homem consigo mesmo”.<sup>2</sup>

No final do século XX – e de milênio –, quando heranças quer de um passado remoto, quer de um passado próximo misturam-se aos velozes progressos de uma moderna tecnologia, será necessário rever a História e repensar as utopias de ontem para entender os sonhos de hoje. E só assim seremos capazes de ter um amanhã.

Estudar as utopias de uma sociedade é lidar com o desejo dessa sociedade; é trabalhar com a falta e a esperança que circulam em seu imaginário. É preciso, então, visitar a História que ali se viveu e ouvir as histórias que ali se contavam. E para tal há que se recorrer a determinadas pistas: aquelas deixadas pelos historiadores e pelos cronistas, pelos pintores e escultores, pelos poetas, romancistas e contistas.

Sendo assim, vamos encontrar nos contos de fada<sup>3</sup> as utopias que respondem aos eternos desejos da humanidade, pois como afirma Karl Mannheim, na obra *Ideologia e Utopia*:

*Quando a imaginação não encontra sua satisfação na realidade existente, busca refúgio em lugares e épocas desiderativamente construídos. Mitos, contos de fada, promessas supraterras, fantasias humanísticas, romances de viagens têm sido expressões, em contínua mutação, do que estava faltando na vida real.*<sup>4</sup> (o grifo é nosso)

Em busca da abundância, da justiça e do amor – sonhos que embalam o imaginário social através dos tempos–, as personagens dos contos de fada vivem suas histórias que funcionam como respostas aos eternos desejos da humanidade. E por isso os contos tornam-se atemporais, como ensina Pierre Mabille: “Os contos, repetidos de boca em boca, de geração a geração, seguem uma trajetória comparável à de um eco gigante que se prolonga ao infinito”.<sup>5</sup>

Assim entendidos, os contos de fada constituem documentos onde se inscrevem nossos medos e os mecanismos para neutralizá-los – as utopias. São eles que agora revisitaremos.

Contemporâneo de Luis XIV, o Rei-Sol, Charles Perrault (1628-1703) publica as suas *Histórias ou contos dos tempos passados com algumas moralidades*, em 1697. A obra consta de oito contos em prosa: *A Bela Adormecida*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Barba Azul*, *O Gato de Botas*, *As Fadas*, *A Gata Borralheira*, *Henrique de Topete* e *O Pequeno Polegar*. Cada um é encerrado com uma moralidade em verso. No frontispício, a obra

apresenta uma gravura com a inscrição *Contes de ma mère L'Oye (Contos da Mamãe Ganso)*.

O tempo é de contrastes na França de então; ao lado do extremo fausto da corte de Versailles, os camponeses vivem em alarmante penúria, como salienta Robert Darnton:

*Para a maioria dos camponeses, a vida na aldeia era uma luta pela sobrevivência, e sobrevivência significava manter-se acima da linha que separava os pobres dos indigentes. A linha da pobreza variava de lugar para lugar, de acordo com a extensão de terras necessária para pagar impostos, dízimos e tributos senhoriais; separar grãos suficientes para plantar no próximo ano; e alimentar a família.*<sup>6</sup>

Esse universo de fome e miséria inscreve-se em contos como *O Gato de Botas* e o *O Pequeno Polegar*. Para ajudar o terceiro filho de um pobre moleiro falecido, o Gato usa das mais refinadas trapaças e consegue para seu dono



até um casamento com a filha do rei. Já o Polegar – sétimo filho de um lenhador também pobre –, após ser abandonado com seus irmãos, na floresta, pelos pais, consegue um lugar na corte, como correio, graças às botas que rouba do ogre; lá enriquece e emprega também toda a família. A lição dos contos é clara: num mundo onde as injustiças sociais e as diferenças econômicas são flagrantes, é preciso ser esperto para burlar o esquema e vencer.

Também nos contos dos irmãos Grimm (Jacob, 1785-1863; Wilhelm, 1786-1859) vamos encontrar idênticas situações em que o fraco (pobre) vence o forte (rico): são situações que alimentam o desejo de prosperidade e de fartura das classes menos favorecidas. Desejo este substantivado na utopia da Terra da Cocanha à qual os Grimm dedicam um conto homônimo. Nessa terra de abundância, retrato do “mundo às avessas”, ninguém precisa trabalhar, pois “um rio de mel escorria como água de um vale profundo no cume de uma montanha muito alta” e “em um pátio próximo, se achavam outros quatro cavalos debulhando milho e duas cabras acendiam um fogão, enquanto uma vaca assava pães no forno”.<sup>7</sup>



O ano da publicação dos *Contos de criança e do lar* dos irmãos Grimm é de 1812 e vamos encontrar a Europa vivendo sob o signo do Romantismo. Os contos fazem parte, portanto, de uma literatura que reflete as mudanças rápidas e profundas que a sociedade de então experimentava. Viajando pela Alemanha, os dois irmãos vão colhendo de diversos narradores as histórias que circulavam na boca do povo, cheias de tradições e, ao mesmo tempo, cheias de sonhos de renovação.

Quando as narrativas elegem o terceiro irmão (o bobo) – ou ainda um simples caçador (como em *Os dois irmãos*) – para protagonizar a aventura e finalizá-la com sucesso (muitas vezes casando-se com a filha do rei, como no conto citado), parecem responder a determinadas expectativas do público. Num mundo que vivia os ideais da Revolução Francesa, os contos apontam para a necessidade de revisão de atitudes despóticas da nobreza e da aristocracia: mais importantes que a força e a linhagem são a bondade, a coragem e a temperança. E para confirmar tais lições, as narrativas incorporam características daquele momento literário.

A vivência da Natureza, por exemplo, tão a gosto do espírito romântico, passa a constituir, nos contos de Grimm, importante marca para qualificar o herói. Lugar de refúgio ou de desamparo, a Natureza propicia muitas vezes ao personagem cenas de união e de compensação, como acontece com o caçador de *Os dois irmãos*. Auxiliado pela lebre, pelo urso, pelo lobo e pela raposa, casa-se com a filha do rei. É certo que tal união subverte a ordem, mas é muito bem aceita por um público que vive o sonho de “liberdade, igualdade e fraternidade”. E esse final feliz alimenta, sem dúvida, a ilusão de ascensão econômica e social das classes menos favorecidas.

Mas se sonha com a ascensão social – desejo individual –, o homem sonha também com uma sociedade equilibrada, com uma terra regida por um soberano justo. Recorrendo a certos perfis já cristalizados no imaginário do ocidente cristão (como o Rei Arthur, o Imperador Carlos Magno, e até o fora-da-lei Robin Hood), as narrativas vão construindo heróis que satisfazem o eterno desejo das sociedades: o de um pai protetor.

Retrato da perfeição física e moral, o herói conta muitas vezes com a ajuda sobrenatural (de fadas, gnomos, objetos mágicos e até de animais encantados, como já salientamos anteriormente) para vencer o inimigo (muitas vezes também sobrenatural, como bruxas, ogres, anões malvados, dragões) e qualificar-se para ocupar o lugar de soberano. É o que acontece em *Os dois irmãos*. Assim como Arthur, personagem das histórias da Távola Redonda, o nosso herói – um caçador – é um predestinado para retirar a espada mágica de uma pedra:

*Lá no alto, havia uma igreja e no altar havia três taças, cheias até a borda, e ao lado havia uma inscrição que dizia: “Quem esvaziar estas taças será o homem mais forte da terra e poderá brandir a espada que está enterrada ao lado de fora da porta”. O caçador não bebeu. Saiu e achou a espada enterrada, mas não conseguiu arrastá-la do lugar. Voltou e esvaziou as taças. Aí ficou bem forte, conseguiu tirar a espada do chão e maneja-la.<sup>8</sup>*

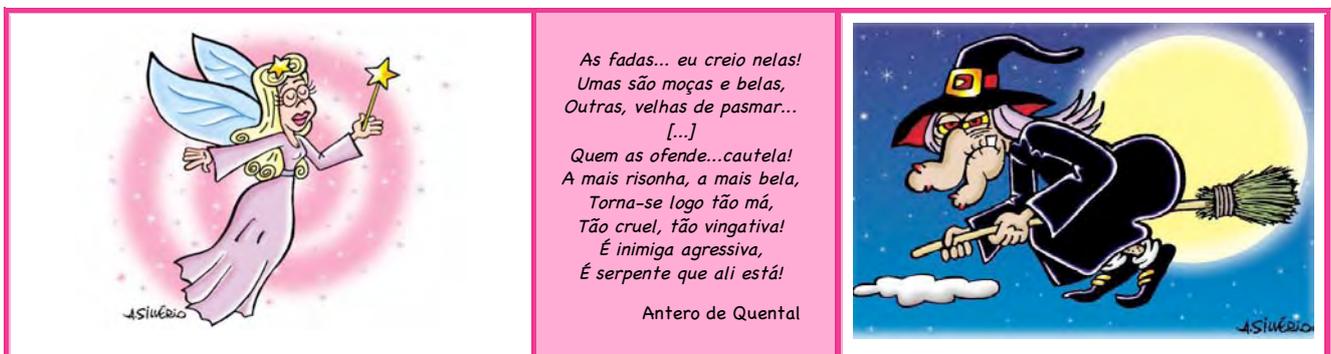
De posse da arma, luta com o dragão que todos os anos exigia uma donzela imaculada, mata-o e ganha a mão da princesa, sendo em seguida proclamado herdeiro do rei. Esse final feliz – que é muitas vezes repetido nos contos – aponta para o nascimento de uma sociedade mais justa. Coroado, o herói reina por muito tempo, com muita sabedoria. Cumpre-se utopia da justiça.

Mas se o dragão é desafio constante ao jovem herói, é verdade que há outro oponente que se lhe apresenta igualmente tenebroso: a bruxa. Figura diabólica, a bruxa espalha malefícios que atingem a todos: a nobres, a camponeses e a crianças perdidas na floresta.

Através dos séculos – através dos contos –, detalhes anatômicos vão sendo acrescentados a um retrato de mulher que o desejo rejeita: ela é velha, é feia, corcunda, sua pele é enrugada e pontuada de verrugas. Seus dedos de ossos longos completam-se com unhas tortas e pontiagudas. Demonizada, ela representa o ser marginal que a ordem rejeita. Ela opõe-se à fada que o desejo almeja. Mas como chegamos a esses perfis tão distintos?

Ao revisitarmos a literatura dos séculos XII e XIII – principalmente aquela em que aflora a chamada matéria de Bretanha, de substrato celta –, aprendemos, através do exame de alguns perfis femininos (como Isolde, Viviane, Morgana e Mab), que fada e bruxa são representações das duas faces de uma mesma história da mulher. Como grande fiandeira, reeditando o fazer de Láquesis, Cloto e Átropos, as três parcas da tradição clássica, a fada é aquela que tece o destino (*fatum*) do homem. Como a sábia alquimista que prepara mezinhas e conduz os partos, a bruxa é aquele agente perigoso que se atreve a penetrar nos segredos da ciência, invadindo, assim, os domínios masculinos. É na fala de Mercúcio, personagem da obra *Romeu e Julieta* de Shakespeare que melhor vemos apresentada essa bipolaridade:

*Pelo que vejo, foste visitado pela rainha Mab. Ela é a parteira entre as fadas. E é tão pequenininha, como a ágata do anel que os conselheiros usam no indicador.[...] É essa mesma Mab que, de noite, entrança as crinas sujas dos cavalos e dá-lhes nós feéricos, os quais enfeitiçam aqueles que os desatam. Ela é bruxa que aperta as raparigas que se deitam de papo para o ar, e lhes ensina na primeira vez como se hão de portar para aguentar a carga.<sup>9</sup>*



Com o passar dos séculos, cada uma dessas facetas vai ganhando autonomia, e fada e bruxa passam a ser representações distintas e antagonicas. Na obra dos Grimm, por exemplo, são abundantes os retratos de fadas e de bruxas e no conto *João e Maria* a descrição da bruxa muito se aproxima daquelas que foram feitas na Baixa Idade Média – séculos XIV e XV –, período em que a caça às bruxas atingiu o apogeu:

*A velha, porém, apenas fingira ser boa. Na verdade era uma perversa feiticeira, que fizera aquela casa de pão doce, bolos e açúcar-cande com a intenção de atrair crianças. Quando uma criança caía em seu poder, ela a matava, cozinhava e devorava, pois, para ela, não havia um prato mais delicioso do que carne de criança. As bruxas têm os olhos vermelhos e enxergam muito mal, mas por outro lado, têm um faro igual ao de certos animais e, mesmo sem vê-lo, percebem quando um ser humano se aproxima.<sup>10</sup>*

Mas afinal, que motivos levaram uma sociedade – como a cristã medieval, da qual herdamos vários tabus e muitos medos – a alimentar esse amedrontador perfil feminino? É bem verdade que o medo da mulher não é uma invenção dos ascetas cristãos. Por ter sido um constante enigma para o homem, a mulher sempre o amedrontou, como salienta Jean Delumeau:

*Mal magnífico, prazer funesto, venenosa e enganadora, a mulher foi acusada pelo outro sexo de ter introduzido na terra o pecado, a desgraça e a morte. Pandora grega ou Eva judaica, ela cometeu a falta original ao abrir a urna que continha todos os males ou ao comer o fruto proibido. O homem procurou um responsável para o sofrimento, para o malogro, para o desaparecimento do paraíso terrestre, e encontrou a mulher. Como não temer um ser que nunca é tão perigoso como quando sorri?<sup>11</sup>*

Mas se é verdade que o medo da mulher não é invenção do ascetismo cristão, é certo também que foi o cristianismo que muito cedo o integrou em seu ideário e trabalhou esse espantalho até o limiar do século XX. Se o indecifrado existe, se incomoda e amedronta, é preciso buscar um motivo que justifique sua perseguição e até, se

possível, sua neutralização – a mais perfeita que se puder. E no que se refere à mulher, a Europa da Baixa Idade Média viveu, com toda violência, um clima favorável a essa cena. É Jeffrey Richards, na obra *Sexo, desvio e danação*, quem sintetiza:

*As pessoas do período medieval viviam num mundo de medo: medo de impostos, doença, guerra, fome, da morte e do inferno. Era uma sociedade que acreditava no sobrenatural, no poder das forças das trevas em ação de Satã e de seus demônios no mundo. Acreditava também na bruxaria, que era uma explicação conveniente tanto para as catástrofes naturais súbitas (fome, epidemias, tempestades, enchentes, destruição de safras e animais) quanto para problemas familiares recorrentes, tais como impotência, infidelidade, mortalidade infantil. [...]*

*As acusações de bruxaria eram geralmente levantadas por vizinhos indispostos contra mulheres específicas: as velhas, as solitárias, as impopulares, as neuróticas, as insanas, as mal-humoradas, as promíscuas, as praticantes de medicina popular ou parteiras, mulheres que, por motivos variados, haviam se tornado alvo do ódio local. [...]*

*As bruxas satânicas do final da Idade Média eram, assim, os bodes expiatórios perfeitos, uma minoria inventada, uma imagem compósita do mal, pronta para ser usada e aplicada a qualquer pessoa que discordasse dos dogmas da Igreja e que, pelo uso da tortura e do terror, se tornava realidade.<sup>12</sup>*

Autos de fé são comuns e a execução de bruxas na fogueira traz o aval das Escrituras: “Não deixarás viva uma feiticeira”, diz o Êxodo, 22, v. 18. Infração cometida, castigo imposto. Castigo que se eterniza através dos séculos e que também se inscreve no universo dos contos de fada. É o que acontece, por exemplo, em *Os dois irmãos*, de Grimm, com a bruxa da floresta que encantava a todos que por lá passassem:

*– Sua macaca velha! Devolve a vida imediatamente a meu irmão e a todas as criaturas que estão aí, ou então vai para o fogo! Ela pegou uma varinha e tocou as pedras. O irmão e os animais voltaram à vida. E muitos outros homens também, mercadores, artesãos, pastores. Todos se levantaram, agradeceram ao caçador e foram para casa. Os gêmeos se abraçaram e se beijaram, contentíssimos por se encontrarem novamente. Agarraram e amarraram a bruxa e a jogaram na fogueira.<sup>13</sup>*



E agora o nosso terceiro autor, o dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875). Imprimindo à sua obra marcas de sua hipersensibilidade, timidez, e de seu temperamento depressivo, Andersen publica seus *Contos* em 1835. Neles também desfilam personagens em busca de abundância, da justiça e do amor. É deste que trataremos agora.

Acosado pelo medo da diferença encarnada pelo outro, pelo medo, enfim de sua natureza seccionada (sexionada), o homem (a humanidade) responde com a utopia da androginia.

Através do sonho de amor, homem e mulher buscam a unidade perdida, isto é, procuram reviver o tempo em que, como recorda Aristófanes em sua fala em *O Banquete*, de Platão, [...] nossa natureza outrora não era a mesma que a de agora, mas diferente. Em primeiro lugar, três eram os gêneros da humanidade, não como agora, o masculino e o feminino, mas também havia a mais um terceiro, comum a estes dois, do qual resta agora um nome, desaparecida a coisa; andrógino era então um gênero distinto, tanto na forma como no nome comum aos dois, ao masculino e ao feminino...<sup>14</sup>

Tais seres possuíam muita força e, presunçosos, voltaram-se contra os deuses. Zeus, para punir tal ousadia, delibera cortá-los ao meio, para enfraquecê-los. E assim, seccionados, viviam à procura da outra metade. E continua Aristófanes: *O motivo disso é que nossa antiga natureza era assim e nós éramos um todo; e portanto ao desejo e procura do todo é que se dá o nome de amor.*<sup>15</sup>

Será, então, na expressão literária que o amor se immortaliza: na paixão vivida por Tristão e Isolda, por Romeu e Julieta e por tantos outros casais. São também muitos os contos de fada onde se lê a busca do par: *A Bela Adormecida* e a *Gata Borralheira*, nas versões de Perrault e Grimm; *A Bela e a Fera*, na versão de Madame Leprince de Beaumont (meados do século XIX); *Branca de Neve*, *Cinderela*, *Rapunzel*, *A Moça dos Gansos*, na versão dos Grimm, dentre outros.

Já nos contos de Andersen essa busca não constitui tema recorrente; há narrativas em que o final é feliz – como em *A Princesa e o Grão de Ervilha* e *Os Cisnes Selvagens* –, mas certamente há outras em que se acentua o pessimismo em relação ao amor, como em *Os Namorados*. E em *A Sereiazinha*, que reedita, ainda que de maneira eufemizada, a eterna sedução das sereias, é trágico o final para a figura feminina: não conseguindo o amor do príncipe, e não desejando matá-lo, como recomendara a bruxa do mar, para reassumir sua antiga natureza de sereia, a Sereiazinha joga-se ao mar e transforma-se em espuma.

E em relação a esse final, vale ressaltar que é também trágico, em outras narrativas de Andersen, o destino das personagens femininas, como as dos contos *Os Sapatinhos Vermelhos* e *A Menina dos Fósforos*, por exemplo.

Encerrada a viagem através do universo literário dos três autores selecionados – Perrault, Grimm e Andersen – é importante lembrar, ainda, que o primeiro livro infantil publicado no Brasil data de 1894 e é de autoria de Figueiredo Pimentel (1869-1914): *Contos da Carochinha*. A ele somam-se *Histórias da Avozinha* e *Histórias da Baratinha*, do mesmo autor. Nessa trilogia são incluídos os contos clássicos, já presentes nas obras dos três autores mencionados, e muitos outros.

Por traduzirem as eternas paixões humanas, os contos de fada tornam-se atemporais, como salientamos ao início. Sendo assim, tendo já visitado a produção clássica, cabe agora dirigir nosso olhar para a produção das últimas décadas do século XX e observar como tais contos são recontados.

Reaproveitando o já escrito, os autores vão recontando as histórias ouvidas (ou lidas) aqui e ali e, nesse processo, vão descobrindo novos sentidos, multiplicando, assim, o já contado. É como salienta Marina Colasanti no conto “Com voz de mulher” da obra *Longe como o meu querer*:

*Foi quando uma mulher que havia estado no estábulo passou a repetir as histórias do deus para outros habitantes da cidade. Repetir exatamente, não. Aqui e ali, acrescentava coisas, tirava outras e cada história, sendo a mesma, era outra. Mais que contar, recontava. Depois houve um rapaz, que também. E, o tempo passando, ninguém mais podia dizer com certeza de onde tinha vindo esta ou aquela história, e quem a havia contado primeiro.*

Também nas narrativas agora produzidas vamos encontrar os mesmos medos de ontem: o medo da morte, da fome, da solidão, da doença, da injustiça. A forma de tratá-los é que é diferente. Em vez de narrativas que caminham para um final fechado (muitas vezes feliz), agora privilegia-se um final aberto, que conduz o leitor à reflexão. É o que acontece, por exemplo, em *R, a Princesinha* de Ziraldo, que retoma *A Sereiazinha* de Andersen. Em vez de transformar-se em espuma, como no conto clássico, a sereia transforma-se em reticências, que, sem dúvida, constituem o sinal de pontuação mais aberto que conhecemos... E é Nasuta, a bruxa, quem explica às irmãs da sereia:

*Olha: no final de uma frase, as reticências significam que há ainda alguma coisa mais a dizer, certo? As letrinhas já tinham suas lágrimas quase secas. Se colocarmos, porém, as reticências no princípio de uma frase, isto quer dizer que alguma coisa dita antes foi interrompida e vai começar, não é verdade, minhas... Éééé!... queridas? Logo, as reticências fazem exatamente essa ligação entre o que foi e o que virá a ser. As irmãs se olharam, tentando descobrir se todas haviam compreendido a explicação da bruxa. E ela continuou: Como a espuma do mar, sua irmãzinha vai voltar...*



Detalhe de ilustração de Marilda Castanha para *Joselito e seu esporte favorito*, de Leo Cunha, ed. Nova Fronteira, 1996. Livro-homenagem à Sylvia Orthof.

encontramos deliciosas paródias de *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *Branca de Neve*, dentre outras.

E se, ainda, nos contos tradicionais imperava o claro esquema antitético entre Bem (fada) e Mal (bruxa), já agora tais opostos se mesclam, sugerindo que de fada e de bruxa todos nós temos um pouco. E é o que lemos em *Uxa, ora fada, ora bruxa*, de Sylvia Orthof; *Onde tem fada tem bruxa*, de Bartolomeu Campos Queirós; e *Bruxa e fada: menina encantada*, de Ieda Oliveira.

Como paródias (para = ao lado de; ode = canto), isto é, uma narrativa ao lado da outra, as produções atuais exigem do leitor um conhecimento prévio do texto clássico para que o entendimento se estabeleça. É o que propõem os *Contos de Fadas Politicamente Corretos*, de James Finn Garner, onde

Ainda na esteira da paródia, podemos citar *Ervilina e o Príncipe*, de Sylvia Orthof, que parodia o conto de Andersen *A Princesa e o Grão de Ervilha*, mostrando que o destino da mulher não é mais o de ser escolhida, mas o de fazer sua própria escolha. E nessa linha de inauguração de uma nova história da mulher podemos ler também *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado; *Mulheres de coragem*, de Ruth Rocha; *Heróis e guerreiras*, de Heloísa Prieto; *Doze reis e a moça no labirinto do vento*, *Entre a espada e a rosa*, *O lobo e o carneiro no sonho da menina* e *Ofélia, a ovelha* – todos de Marina Colasanti.

Produzida sob o signo de uma cultura de propaganda, do consumo, da velocidade, a própria arte insere-se nessa rede de exigências. Narrativas curtas, à moda dos *clips* da linguagem televisiva, constituem a literatura ideal para o leitor de hoje. Assim é construída, em seis volumes, a coleção “Assim é se lhe parece” de Angela Carneiro, Lia Neiva e Sylvia Orthof. Cada volume contém três *sketches* que viram pelo avesso elementos e situações dos contos clássicos. No volume intitulado *Chamuscou, não queimou*, encontramos um dragão doente, casado com uma princesa indomada. Ao neutralizar o dragão como encarnação do Mal, a narrativa anula também o poder que o criou e a tradição que o manteve como sustentáculo do forte maniqueísmo repressor. O episódio final, à moda de um besteiro, conduz à perplexidade, perplexidade que é, enfim, a do próprio leitor num mundo estilhaçado como o do final do século XX, onde até o amor é descartável. Desfazendo o seu casamento com o dragão, a princesa Marinalva volta para o castelo real, apaixona-se pelo sapo e depois pelo bode, levando o seu pai ao desespero:

*O rei estava enfezado, e disse, assim assado: Perdão só desta vez, ó filha, desajuizada, ficaste toda ensapada, estou danado! Marinalva se cuidou, desensapou. Ai ela viu um bode...vê se pode! Marinalva virou cabra? Abracadabra! Esta história é inventada, sou muito inventadeira, a história verdadeira por outros será contada. Eu brinco, rebolo, bolo, canto mentiras na feira, sou Orthofia, a feiticeira... quanta besteira!*

A palavra irreverente que provoca o riso, como essa de Sylvia Orthof, é mais uma das características das narrativas da atualidade; e pode também funcionar como uma das mais eficazes estratégias para neutralizar os nossos medos... E já que falamos de riso, vamos concluindo também de maneira irreverente o passeio através do mundo encantado dos contos de fada: “entrou por uma porta e saiu por outra, e quem quiser que conte outra”.

Maria Elizabeth Graça de Vasconcellos  
Doutor em Letras – UFRJ  
Professor Adjunto da Faculdade de Letras da UFRJ



[www.sitededicadas.uol.com.br](http://www.sitededicadas.uol.com.br)

#### Bibliografia crítico-teórica

- <sup>1</sup> BAROJA, Julio Caro. *As bruxas e seu mundo*. Lisboa, Vega, s/d.
- <sup>2</sup> CHAUI, Marilena. *Repressão sexual*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- <sup>3</sup> COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.
- <sup>4</sup> DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- <sup>5</sup> DELUMEAU, Jean. *História do medo no ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- <sup>6</sup> FRANCO Jr., Hilário. *As utopias medievais*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- <sup>7</sup> MABILLE, Pierre. *Le miroir du merveilleux*. Paris: Minuit, 1976.
- <sup>8</sup> MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. 3. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- <sup>9</sup> PASTOUREAU, Michel. *No tempo dos cavaleiros da Távola Redonda*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- <sup>10</sup> PAZ, Noemí. *Mitos e ritos de iniciação nos contos de fadas*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- <sup>11</sup> PLATÃO. *O Banquete*. 2. ed. São Paulo. Difel, 1970.
- <sup>12</sup> PLACE, Robin. *Os celtas*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.
- <sup>13</sup> RICHARDS, Jeffrey. *Sexo, desvio e danação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- <sup>14</sup> SANT'ANNA, Afonso Romano de. *Paródia, paráfrase & Cia*. São Paulo: Ática, 1985.
- <sup>15</sup> SOUZA, Angela Leite de. *Contos de fada: Grimm e a literatura oral no Brasil*. Belo Horizonte: Lê, 1996.

## DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS – UNICEF

Aprovada por unanimidade em 20 de novembro de 1959, pela Assembléia Geral da ONU. É fiscalizada pela UNICEF, organismo da ONU, criado para defender e integrar as crianças na sociedade, zelar por seu convívio e interação social, cultural e financeiro, conforme o caso; dando-lhes condições de sobrevivência até a adolescência. Declaração: Todas as crianças têm Direitos.

Princípio I – A igualdade, sem distinção de raça religião ou nacionalidade.

A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família.



Princípio II – Direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.

A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral,

espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança.

Princípio III – Direito a um nome e a uma nacionalidade.

A criança tem direito, desde o seu nascimento, a um nome e a uma nacionalidade.

Princípio IV – Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe.

A criança deve gozar dos benefícios da previdência social. Terá direito a crescer e desenvolver-se em boa saúde; para essa finalidade deverão ser proporcionados, tanto a ela, quanto à sua mãe, cuidados especiais, incluindo-se a alimentação pré e pós-natal. A criança terá direito a desfrutar de alimentação, moradia, lazer e serviços médicos adequados.

Princípio V – Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente.

A criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre de algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular.

Princípio VI – Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.

A criança necessita de amor e compreensão, para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade; sempre que possível, deverá crescer com o amparo e sob a responsabilidade de seus pais, mas, em qualquer caso, em um ambiente de afeto e segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, não se deverá separar a criança de tenra idade de sua mãe. A sociedade e as autoridades públicas terão a obrigação de cuidar especialmente do menor abandonado ou daqueles que careçam de meios adequados de subsistência. Convém que se concedam subsídios governamentais, ou de outra espécie, para a manutenção dos filhos de famílias numerosas.

Princípio VII – Direito à educação gratuita e ao lazer infantil.

O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais.

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.

Princípio VIII – Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes.

A criança deve - em todas as circunstâncias - figurar entre os primeiros a receber proteção e auxílio.

Princípio IX – Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho.

A criança deve ser protegida contra toda forma de abandono, crueldade e exploração. Não será objeto de nenhum tipo de tráfico.

Não se deverá permitir que a criança trabalhe antes de uma idade mínima adequada; em caso algum será permitido que a criança dedique-se, ou a ela se imponha, qualquer ocupação ou emprego que possa prejudicar sua saúde ou sua educação, ou impedir seu desenvolvimento físico, mental ou moral.



Desenhos: Gabriel do Nascimento de Almeida – 4 anos

Princípio X – Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa, ou de qualquer outra índole. Deve ser educada dentro de um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universais e com plena consciência de que deve consagrar suas energias e aptidões ao serviço de seus semelhantes.

## NAS ONDAS DO AMBIENTE: RÁDIO@ESCOLA.COM

*O rádio é o jornal de quem não sabe ler,  
é o mestre de quem não pode ir à escola,  
é o divertimento gratuito do pobre.*

*Edgard Roquette Pinto*

Caixas lacradas em escolas estaduais, aliadas a um lampejo criativo... Estes ingredientes estão dando oportunidades para jovens do Rio de Janeiro se aventurarem, capacitando-se a criar em campos que, na maioria dos casos, lhes seriam inacessíveis: educação ambiental, tão em voga e tão massacrada pelos clichês; radialismo, um sonho distante, e integração social, muito almejada, via comunicação comunitária.



O projeto *Nas Ondas do Ambiente: Rádio@Escola.com* é trabalho desenvolvido em parceria entre as Secretarias de Estado do Ambiente (SEA), de Educação (Seeduc) – órgãos do governo fluminense – e uma entidade independente, a ONG Viva Rio. Estes atores articulam uma rede de colaboradores, na qual o Viva Rio se responsabiliza pela execução da proposta, trazendo consigo a Rede de Rádios Comunitárias.

O projeto congrega alunos da rede estadual de educação, seus professores e radialistas comunitários, que assistem a aulas sobre educação ambiental, comunicação e técnicas de operação e edição de áudio. Ao fim dos módulos, a turma produz um programa radiofônico abrangendo um ou mais temas relacionados ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável.

O surgimento da idéia data de meados de 2007, quando a coordenadora de *Educomunicação*<sup>1</sup> da SEA, Márcia Rolemberg, soube numa reunião com a Seeduc que o Ministério da Educação, através do Programa de Expansão do Ensino Médio (Promed), doara equipamentos de rádio a 127 unidades da rede estadual. Em muitas delas, os aparelhos estavam intactos, e o motivo era simples: não se sabia o que fazer com uma rádio nas mãos. Faltavam conhecimentos técnicos e a visão sobre como usufruir do potencial que o rádio poderia oferecer, em termos de utilidade pública e interação social.

De uma conversa entre Márcia e Tião Santos, radialista e coordenador de comunicação do Viva Rio, o projeto começava a nascer. As conversas tornaram-se reuniões e, aos poucos, com sugestões dos interessados, foi ganhando forma. Participaram do processo a coordenadora de Educação Ambiental da Seeduc, Regina Coeli; o professor e jornalista Cláudio Salles, coordenador pedagógico de comunicação e o professor Marcos Pinheiro, coordenador pedagógico de educação ambiental, professores universitários da Universo e da UFF.

Em abril de 2007, a Secretaria de Educação recebeu diretores e coordenadores das primeiras 48 escolas a serem contempladas. O projeto foi lançado em 15 de agosto, no Liceu de Artes e Ofícios, já com os alunos presentes. Estudantes, professores e comunicadores comunitários compunham as turmas. Neste dia, alunos do Colégio Aurelino, de Niterói – que recebera o equipamento em dezembro de 2006 –

apresentaram um programa que é veiculado três vezes por semana. No colégio, os alunos são orientados por um professor de francês que também é locutor.

Recursos do Fundo Estadual de Conservação Ambiental (Fecam) viabilizaram o projeto, disponibilizados em junho de 2007, com publicação no Diário Oficial em outubro, e ... mãos à obra ...

Quem tem por ofício ensinar, orientar e instruir, sabe que só o retorno dos alunos dá a "temperatura" necessária ao funcionamento da iniciativa. A primeira turma enfrentaria as dificuldades de ser laboratório para tudo o que estaria por vir.

Em novembro, as 12 primeiras escolas de Campo Grande e Santíssimo, na Zona Oeste da capital, começaram a participar das aulas. Cada turma se reuniu em quatro sábados, com seis horas de aula. Devido à proximidade do fim do ano, a turma inicial teve três encontros de oito horas. Houve ainda um encontro posterior na escola-pólo Jeannette Mannarino, em Campo Grande, em 6 de dezembro, quando o Secretário do Ambiente, Carlos Minc, entregou os diplomas aos participantes, que também receberam CDs com os programas produzidos. Três escolas-pólo reuniram mais três cada uma. O corpo discente reuniu 12 professores, 48 alunos do ensino médio e 30 comunicadores comunitários.



*"Embora o início tenha sido no fim do ano, época de desgaste, tanto para professores quanto para alunos, os encontros superaram as expectativas da equipe de profissionais envolvidos no projeto. Professores das escolas, alunos e radialistas comunitários ficaram muito entusiasmados com a proposta. A resposta concreta de que o curso foi bem recebido está no fato de que não houve evasão e as avaliações dos encontros foram muito positivas", analisa Márcia, já trabalhando na segunda etapa.*

Cada equipe local é composta por um coordenador e um professor de educação ambiental, que ministram aulas pela manhã, e um professor de comunicação, as aulas à tarde. Um técnico de áudio, além de auxiliar nas gravações e edição dos trabalhos, apóia a capacitação técnica dos alunos sobre teoria e prática do funcionamento de mesas de som, microfones e programas de computador destinados à edição. As turmas dispunham de gravadores digitais e *laptop*, utilizados com o equipamento das escolas.

Os alunos aprenderam a criar textos com linguagem específica para rádio, a produzir o material e editá-lo. Os conteúdos variaram do combate à dengue a entrevistas com a população do entorno das escolas, assim como entrevistas com convidados selecionados pelos próprios alunos, dentre outros.

Integração, integração, integração

Desde as discussões iniciais do modelo, ficou claro que a oportunidade era única e que deveria ser aproveitada ao máximo. A troca de experiências com os comunicadores comunitários foi estendida para além dos quatro encontros. Os alunos foram incentivados a visitarem rádios comunitárias da região, e com elas? manterem interlocução, após a conclusão do curso. No último dia do primeiro módulo, concluiu-se que as aulas plantam uma semente cujo resultado deve ser regado e estimulado pela própria comunidade escolar.

"As rádios são parceiras neste projeto. Recebem formação e oferecem experiência prática e espaços para prática radiofônica dos alunos. Nosso objetivo é que as rádios, a partir do curso, percebam

o quanto é fundamental a informação sobre temas ambientais, o quanto podem ajudar as comunidades a ter ações de educação e preservação ambiental”, diz Tião Santos.

Outro fruto dessas promissoras sementes é a conscientização ambiental. A região das escolas do projeto tende a colher benefícios com a divulgação de campanhas e com esclarecimentos prestados pelos alunos, receptores dos produtos oriundos da programação e das atividades da rádio na escola, bem como a população vizinha, beneficiada pelas rádios comunitárias.

Além de tudo isso, há o fato de que o projeto se engaja entre as ações do Projeto *Agenda 21<sup>2</sup> na Escola: Elos de Cidadania*, entre membros das secretarias do Ambiente e da Educação.

“A idéia é mobilizar as escolas e as comunidades do entorno através das rádios comunitárias, com o intuito de promover a participação cidadã dos integrantes destas comunidades nas questões socioambientais relacionadas ao seu entorno”, ressalta Márcia.



Para o primeiro semestre de 2008 pretende-se atender a mais 56 escolas das regiões Serrana e Litorânea, avançando

para o interior. Projeta-se que 96 mil alunos sejam alcançados direta ou indiretamente pelas ações descritas.

O projeto contempla ainda a formação da *Rede de Comunicadores Nas Ondas do Ambiente*, para criação e/ou fortalecimento de mininúcleos de comunicadores ambientais, representados por professores, alunos e comunicadores comunitários, no intuito de continuar fortalecendo o movimento nas comunidades envolvidas no projeto. “À medida que os alunos sejam certificados, alguns serão chamados a representar o movimento, trocando informações de cunho ambiental e de comunicação”, completa Márcia Rolemberg.

Este é mais um exemplo de como as boas idéias superam as dificuldades, muitas delas colocadas como obstáculo antes que as iniciativas sejam postas em prática, entretanto a tenacidade e a esperança no futuro superam estes obstáculos, abrindo perspectivas para os alunos e a comunidade.

Fábio Malta  
Jornalista e radialista

O material produzido pelos alunos do Projeto se encontra em [www.ambiente.rj.gov.br](http://www.ambiente.rj.gov.br)

<sup>1</sup> *Educomunicação* – termo cunhado por Mário Kaplún, pesquisador e comunicador argentino nos anos 1980. Designa o uso dos meios de comunicação no ensino, tanto para os conteúdos específicos de disciplinas tradicionais, como para a educação sobre a recepção e interpretação do conteúdo midiático.

<sup>2</sup> *Agenda 21* – conjunto de metas de preservação e ações a serem atingidas pelos países signatários do compromisso assumido na convenção da ONU, a Rio 92.

## CULTURA E ENSINO: UMA LEITURA A PARTIR DO CARNAVAL CONFRONTOS E COMPLEMENTAÇÕES

Toda e qualquer cultura, arcaica ou atual, para se manter viva e atuante necessita comunicar-se elo ensino em suas múltiplas gradações.



Antiga representação de Ceres, personificação da Terra-Mãe

os quarenta dias penitenciais da quaresma que antecedem os sete dias que evocam o sacrifício redentor de Jesus que, após três dias de morte física, ressuscita dos mortos.

Detalhe interessante é também o da apropriação de animais com cornos, como propiciadores da fecundidade, relacionando-os com os demônios que habitam as chamas que delimitam a terra e o fogo. Representações de demônios e símbolos demoníacos inserem-se, então, nas folias carnavalescas.

Como o campo especulativo é imenso e cheio de muitas e muitas agregações, passo a examinar o carnaval em termos de Brasil.

No período Colonial, com suporte econômico baseado no extrativismo e na mão-de-obra escrava, os relacionamentos da renovação da terra com solstícios e equinócios se fixaram nos ciclos junino e natalino, sobretudo no junino, no qual é muito forte o relacionamento mágico com a fecundidade e a fertilidade.

Não obstante os muitos registros de danças dramáticas de caráter memorialístico, elas não se relacionam diretamente com o carnaval, em realidade complementam festejos religiosos.

Com vinculações carnavalescas também aparecem os memorialismos das procissões do Corpo de Deus que, em Portugal, são registradas a partir do ciclo das Grandes Navegações, quando incorporações de novos territórios e suas colonizações são justificados pela catequese para a fé católica. O carnaval, propriamente dito, chegou ao Rio de Janeiro com as grandes mudanças sociais decorrentes da transferência da corte portuguesa, em 1808, e logo se definiu como senhorial e popular. O *Zé Pereira* vindo de Portugal tornou-se o carnaval do povo. Comportados e luxuosos bailes à fantasia, nos quais a

presença feminina era substituída por rapazes adolescentes vestidos de mulher, constituíam o carnaval das elites. A devoção à ópera italiana reconstituiu-se em suntuosos bailes de máscaras, obviamente, só acessíveis às classes mais elevadas economicamente. A paixão pelo francesismo, que introduziu a *Belle Époque* no Rio de Janeiro, trouxe batalhas florais, corsos, bailes sofisticados. Em síntese, réplicas modestas dos famosos carnavais de Nice.

Na segunda metade do século XIX, o carnaval, vindo da Europa em muitas vertentes, assumiu características bem definidas. Criaram-se clubes e sociedades carnavalescas nas proximidades da Lapa, espaço urbano onde imperava a boemia, os cabarés, a prostituição. Surgiram cortejos que percorriam a cidade, arrancando aplausos.

Detalhe curioso foi o da incorporação dos ranchos, comandados por mulheres ligadas ao comércio remotas origens encontram-se no culto à grande-mãe Cibele, divindade fenícia indicada pelo oráculo de Delfos para solucionar os problemas que comprometiam a soberania de Roma.



Desfile motorizado na Avenida Central (Av. Rio Branco), início do século XX

Foto: Guilherme Santos - FMIS

A partir do término da Primeira Guerra Mundial, embrionário arcabouço do turismo surge no Rio de Janeiro. Revela-se também a influência crescente da cultura norte-americana veiculada pelo cinema. Em clubes criaram-se bailes de fantasia que tinham como principal característica os cordões formados por foliões que dançavam cantando marchinhas. Surgiram os banhos de mar à fantasia e cordões nos quais todos usavam a mesma fantasia.

O carnaval do povo encontrou, nos bondes, o espaço ideal para seus bailes móveis, totalmente democráticos, com espantosa superlotação. Quando, na década de 1960, o governador Carlos Lacerda, da Guanabara, os aposentou, o carnaval do povo e para o povo sofreu um grande golpe. O carnaval de rua com suas propostas, inclusive políticas, manteve-se como jornal-vivo de críticas e reclamações da coletividade; fantasias, sobretudo de crianças, com muito humor; carnaval alegre e comportado, com algumas licenças; o baile do *High Life*, na Glória, onde gente jovem não entrava.

Com a chegada dos chamados anos dourados que marcaram o fim da Segunda Guerra Mundial, o carnaval rico e senhorial conquistou o nobre espaço do Theatro Municipal para o seu grandioso baile à fantasia. Uma passarela por onde desfilavam os concorrentes às premiações dava acesso ao teatro. O povo, que brincava na rua, não perdia o espetáculo. Cabe o registro da apaixonada participação do carnavalesco-museólogo Clóvis Bornay. Com suas deslumbrantes e criativas fantasias propondo temas históricos, Bornay se transformava nos seus personagens e os tornava realidade.

Provavelmente o encontro entre o erudito e o popular tenha se originado nos bailes do Theatro Municipal. Seus promotores seriam os artistas plásticos e cenógrafos Fernando Pamplona e Arlindo Rodrigues, dentre outros. Ruas, por onde passariam cortejos carnavalescos, começaram a ser decoradas. Escolas de Samba assumiram novas e grandiosas propostas. Sambas de terreiro foram substituídos pelos sambas-enredo.

Em pouco tempo articulou-se o monumental desfile das escolas de samba, assumindo características empresariais e turísticas. Nelas, a espontaneidade típicas da folia carnavalesca desaparece totalmente. Em seu lugar, surge a rígida disciplina que comanda os componentes de cada escola nos seus bastidores. A cultura erudita elaborou enredos de grande atualidade, operisticamente apresentados.



Desfile no Sambódromo

Foto: Riotur

Mudança radical de propostas. O anonimato popular, peculiar às folias carnavalescas, é substituído pela glorificação dos destaques freqüentemente requisitados entre pessoas de camadas sociais elevadas e do mundo do entretenimento.

Precisamente no mesmo período em que o carnaval evoluiu para a plataforma de espetáculo, pequenas comunidades de bairro foram criando seus blocos. Marcados pela irreverência, pelo ecletismo e, sobretudo, pela inexistência de fronteiras entre o ontem e o hoje, eram poucos e pequenos e atualmente são muitos e numerosos. Congregando cada vez mais pessoas, resgataram a memória das inesquecíveis marchinhas e dos carnavais passados. Ensinam brincando.

Maria Augusta Machado  
Museóloga – especialista em cultura popular

# JOGO DOS 7 ERROS

ENCONTRE 7 DIFERENÇAS NOS DESENHOS ABAIXO:



RESPOSTAS: APAÇADOR, LIXO, PRÉDIOS, MÃO SOBRE A MESA DO ALUNO, LIVRO, NUVEM, DETALHE FRONTAL DA MESA DA PROFESSORA.

## FALA PROFESSOR



*Este tipo de publicação me deixa muito feliz. O diferencial da Educação em Linha é que ultrapassa a qualidade dos autores, inquestionável, e atinge uma beleza gráfica impressionante. Dá vontade de tê-la em papel. Mas sabemos que é outra história e outro orçamento.*

FJM

*Gostaria de cumprimentá-los pelo agradável e rico conteúdo da Revista Educação em Linha, que acessei nesta tarde. Considero os textos sobre a redação de documentos formais e oficiais como sendo imprescindíveis para o conhecimento dos estudantes em geral. Aliás, vou imprimi-los para meu filho de 12 anos.*

AZ

*Adorei a revista. Está muito bonita e os artigos estão excelentes. Parabéns!*

AR

*Está muito bonita a revista, sobretudo com aquelas ilustrações. Os colaboradores são de peso. Parabéns.*

HF

*A 2.ª edição ficou ainda melhor, alto nível acadêmico, colaboradores que excederam na qualidade dos seus textos. Espero que deem valor ao trabalho magnífico de vocês!*

AL

*Vocês desenvolvem um excelente trabalho para a Educação. Gostei muito das seções sobre a África. Talvez a trilogia de Antonio Olinto pudesse ser mais divulgada entre nossos alunos de história do ensino médio.*

NMF

*Acabei de ver a revista 2, que está ótima em sua diagramação, desenhos, cores, explicações, e li o artigo sobre o Paulo Freire cuja metodologia de ensino eu não conhecia. Gostei bastante, vou repassar o site à minha irmã, sua admiradora.*

SA

*Consegui acessar as duas edições e adorei. Há muitos artigos interessantes e espero poder acompanhar muitas outras edições. Emociona-me o resgate da história e em especial o artigo sobre Paulo Freire. Gostei muito de Chapeuzinho Vermelho em versões, pois, além do rico conteúdo, remeteu-me a prazerosas lembranças de contos da minha infância. As dicas sobre a língua portuguesa são sempre fundamentais.*

SD

*Recebi e respirei aliviado ao ver, afinal, uma revista com uma capa que convida a entrar e um material ágil. Só podia ser de vocês, com o capricho habitual.*

CB

Respostas – Se outros leitores tiverem a mesma opinião que vocês, valeu a pena o esforço. Gratos!

*A revista de vocês é "show". A qualidade excelente dos textos e das ilustrações nos remetem à leitura. Sem dúvida é uma ferramenta pedagógica não só para ser lida por professores como também pode ser utilizada como auxílio para pesquisa dos alunos nos trabalhos de classe... Divulguei e indiquei a leitura da revista para colegas e escola.*

VM

Resposta – Gratos por suas considerações. Uma ressalva: a revista é nossa.

*Já tinha lido com atenção o primeiro número da "Educação em linha", aliás gostei muito... O segundo número conseguiu ser até melhor, fora um errinho. De fato, "Chapeuzinho Vermelho" é um conto francês editado primeiro por Perrault e depois, muito depois, incluído nos Contos dos irmãos Grimm. Parabéns à Secretaria pela publicação, vou passar o endereço para professores de Hamburgo que dão aulas de português nas escolas públicas. Parabéns extensivos à redação da revista.*

ECRWW (Hamburgo, Alemanha)

Resposta – Sobre as referências ao texto da colega Edwiges Ferreira, especialista de longa data em literatura infantil, no 4.º § da pág. 29, sua opção por "selecionar a história de Chapeuzinho Vermelho no texto original recolhido pelos irmãos Grimm como ponto de partida", parece-nos, se deve ao fato de a versão ser fundada no ideário romântico, em que a menina e sua avó são salvas por um lenhador, diferindo do anterior registro de Perrault, trágico, pois neste a desobediência leva à morte, sem apelação. Aliás, as correntes versões medievais eram cruéis – incompatíveis com o que seria desejável difundir nos atuais parâmetros educativos.

As demais versões escolhidas rompem com a tradição, cada uma a seu modo: quer educativamente, pela superação dos medos, em *Chapeuzinho Amarelo*; quer ludicamente, pela inusitada inversão de papéis dos personagens, nos *Contos de fada politicamente corretos*; quer metafisicamente, no texto rosiano, em que se presentificam ritos de passagem, o da menina – ao se deparar com a finitude do tempo da vida, e o da avó – ao cumprir o humano destino.

Talvez o que tenha gerado o estranhamento foi não se haver mencionado Perrault – que se sabe, fez o registro escrito do conto de tradição oral anteriormente aos irmãos Grimm. Mas o intuito não era fazer a cronologia do conto, o que seria um belo trabalho. O que nos interessa é muito mais trabalhar com a diversidade de visões e as múltiplas linguagens, propiciando aos colegas professores material mais eclético, em que se descarte a verdade única e se possa exercitar com os alunos visão crítica e plural.

Outro aspecto que pode ter causado equívoco foi o uso de "versão original", ao lado de "Irmãos Grimm". Com isto, só se quis afirmar que tal registro tinha origem na escrita destes autores.

Assim, agradecendo a sua gentil avaliação da revista, esperamos ter-lhe esclarecido que a omissão de Perrault não se deveu a esquecimento ou desconhecimento... Esperamos também contar sempre com sua atenta leitura e divulgação do nosso trabalho.