



A escola representada em *Enigmalião*, de Dinorath do Valle

Cleiry de Oliveira Carvalho*

Cássio Tavares**

Nas páginas que seguem, apresentaremos nossas reflexões sobre alguns aspectos que consideramos decisivos em *Enigmalião*, de Dinorath do Valle¹ (1980). Elas são o resultado de uma convergência entre os interesses acadêmicos de seus autores, especificamente: (1) o modo como a contradição entre educação e reprodução social se objetiva na formalização literária da escola na literatura brasileira e, (2) a relação entre forma estética, técnica literária e formação social no processo histórico.²

A narrativa começa com a exclamação de Moacir – “SHA-ZAM!” (p. 7). Na mesma página, está a imagem de um quadro com larga e floreada moldura, representando uma mulher de boca

* Doutora em Literatura e Práticas Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília (UnB).

** Doutor em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado pela Universidade de Brasília (UnB).

¹ Dinorath do Valle, além de ficcionista, foi professora da Educação Básica em São José do Rio Preto (SP), atuando também em jornais impressos e emissoras de rádio do noroeste paulista. “De origem muito simples, ela nunca fez faculdade, estudou até o antigo curso normal, atual magistério, e se dizia uma autodidata que adorava ler” (Rezende: 2018, 121).

² Dada essa origem, as partes deste ensaio em que essas questões são discutidas contêm elementos originários de nossas teses de doutorado, difíceis de situar porque dispersos, mas que merecem, ainda assim, a atribuição de crédito. Em especial, o quadro interpretativo adotado para *Enigmalião* (Carvalho: 2019) e o entendimento do significado social da montagem e do “método naturalista” (Tavares: 2003).

aberta; de sua boca sai um balão do tipo que se vê nos quadrinhos, onde a mesma exclamação se repete.³ Assim são evocados os poderes do super-herói, na manobra utilizada por Moacir para se evadir à prova do Prof. Dino. A novela começa, e “é hora de rascunhar” (p. 7). Figuras bíblicas e mitológicas, quadrinhos. Imagens. Poemas. Citações de todo tipo. A chamada: nomes e números. O sofrimento dos alunos e os desentendimentos. Redação com temas estrambólicos (provocação intencional do professor). Questões de múltipla escolha. Disciplinas. Receita para mimeografia. Instruções de como cuidar do lar. O corte brusco e fatal entre a posse do saber e seus despossuídos. O regulamento interno e as determinações da XPTO⁴. A “PEIDAGOGIA”. Verbetes e as listas de campos lexicais. Os diferentes ódios que recaem sobre tudo e todos. Provérbios e ditos populares. Declarações: “Sou contra o casamento como instituição” (p. 41). A veia irônica que expõe a instituição escolar em suas contradições. Narrativas entrecortadas, desvio, retorno. A disposição de informações é por vezes vertiginosa. Nosso esboço de interpretação pretende recolher nessa cornucópia algumas articulações (lineares e não lineares) que consideramos decisi-

³ Palavra criada por Bill Parker (William Lee Parker) a partir das iniciais de Salomão, Hércules, Atlas (em *Enigmalião* lê-se “Atlante”), Zeus, Aquiles e Mercúrio. Parker foi o escritor e editor estadunidense de histórias em quadrinhos que, em 1939, junto com o artista C. C. Beck, criou a personagem Capitão Marvel, da Fawcett Comics (não confundir com a personagem homônima da Marvel Comics). É uma criança que se transforma no herói (um adulto que preserva traços da mentalidade infantil) quando pronuncia “Shazam!” (Sali: 2020).

⁴ Órgão fictício que impõe condutas, atividades, efemérides, interdições etc. à Escola. Com essa sigla estapafúrdia, e ironicamente depreciativa, a autora logra simultaneamente não arriscar, em tempo de ditadura, nenhuma crítica explícita a órgão real do Estado e ridicularizá-los genericamente.

vas, relacionando-as com a matéria histórica e social implicadas na obra.

*Enigmalião*⁵ não se ajusta às convenções narrativas tradicionais. Apresenta uma sucessão de episódios, fragmentos narrativos algo erráticos em sua sequência, entrecortados por inserções não narrativas (inclusive imagens) que frequentemente nem decorrem da narrativa, nem a explicam. Funcionam, porém, como estímulo à inteligência por associação e contraste, e quase sempre sublinham a enervação satírica da arquitetura narrativa. Com isso, não se ajusta aos modelos usuais dos gêneros literários, e porque não cabe aqui prover as insuficiências das poéticas essencialistas, seguiremos o bom senso de Antonio Manuel dos Santos Silva: “A autora classificou o seu texto como novela, [...] aceitemos que seja novela” (2006, 44).

A novela é predominantemente ambientada numa escola pública do Ensino Fundamental e Médio, na fictícia Itapiru, interior de São Paulo, durante a Ditadura Militar. Sua narrativa põe em cena as figuras que tipicamente integram um colégio – alunos, professores, equipe administrativa, de segurança e limpeza – e todas elas, em algum episódio, terão suas vozes trazidas ao plano do próprio narrar. Essa multiplicidade de vozes, entretanto, acaba por estabelecer uma contradição significativa: ao se expressarem, essas personagens típicas tendem a se individualizar, mas,

⁵ Na leitura de Silva, “o título evoca o mito de Pigmalião, o escultor que, por não encontrar em mulher alguma a perfeição vivente, passou a abominar a todas e, como não podia viver sem nenhuma, resolveu esculpir a sua em marfim, para que fosse a concretização da suma beleza. Pronta a estátua, apaixonou-se pela obra e com tanto amor a tratou e com tanta intensidade a desejou que a converteu, graças à intervenção de Vênus, em mulher real [...]. O título do livro, se conhecemos a história de Pigmalião, ironiza a escola, uma certa escola, aquela que se equivoca ao considerar as crianças e os jovens como uma realidade dupla: de um lado são seres humanos e, como as mulheres do tempo (e aos olhos) de Pigmalião, cheios de defeitos e insuportáveis; de outro lado são marfim, matéria inerte, a serem esculpidos por um escultor competente e genial” (2006, 146).

pelo conteúdo de sua expressão, reduzem-se reciprocamente a caricaturas. Com isso fica indicada a cultura da estereotipia instaurada no ambiente escolar – do mesmo tipo daquela que sustentou a ditadura de então.

Assim, entre os alunos temos o mudinho que vê e pensa, mas nada fala (Moacir); o brincalhão falador (Mateus); a gostosona burra (Janice); o delinquente irrecuperável que acaba expulso (Nereu); o incautamente aberto aluno sem nome (número 21 do terceiro colegial) que nunca se toca que falar em aula é perigoso. Também reduzidos a estereótipo, os professores são ridicularizados por eles mesmos e pelos alunos – para Janice, por exemplo, o único fato que os distingue são a dinâmica e as propriedades singulares de suas bundas enquanto escrevem na lousa.

Além dessa estereotipia socialmente constituída no interior da fábula, há um elemento caricato suplementar, próprio da sátira, da responsabilidade do autor implícito, que incide em diferentes graus sobre as personagens, mais fortemente sobre os professores – o que se observa, por exemplo, na caracterização daqueles que têm “vocação para a ordem e para o progresso” (Valle: 1980, 46).⁶ Destacam-se aí Seu Duílio, professor de Moral e Cívica, especialista na análise da Constitui o Federal e no “hasteamento da bandeira nacional” (p. 46), e Dona Clementina, professora de Música obcecada pelo Hino Nacional: eles competem no absoluto fervor que dedicam (e esperam de todos) ao hasteamento da bandeira e   execu o do hino (Dona Clementina oprime, deprecia e persegue os alunos com *performance* ruim, sinal de desrespeito, ao cantar o hino). Essa competi o e o modo como outros professores a capitalizam na política das rela oes entre docentes⁷ sublinham a onipresença das manifesta oes

⁶ Todas as cita oes de *Enigmalião* provêem desta edi o e serão doravante indicadas somente com o número da página.

⁷ O professor de Educa o Física, Seu Anor, por exemplo, usa o Hino Nacional executado antes dos jogos de futebol para argumentar sobre sua importância cívica.

conservadoras de civismo e, em particular, dão relevo àquelas postas como obrigatórias na escola.

Seu Morais, que representa uma velha-guarda apegada à erudição e descontente com o pragmatismo das mudanças em curso naqueles anos 70, contrasta com o professor Marçal, de Biologia, afinado com as novas práticas educacionais, feliz no automatismo de “seu gabaritinho verde-claro quadriculado” (p. 41). Marçal costuma avaliar bem os alunos que demonstram capacidade de encontrar saída fácil para problema nem tanto. Como resolver a indisponibilidade de um retrato de Darwin para ilustrar um trabalho, usando no lugar uma foto de Charlton Heston no papel de Moisés – além de bem avaliado, o trabalho ganhará destaque no mural da escola. Também nesse aspecto contrasta com Seu Morais, propenso ao rigor na apreciação dos trabalhos de seus alunos.

Por coisas assim, estes últimos descreem da seriedade dos processos avaliativos em geral, acreditando se darem ou ao acaso – “Ele joga as provas pra cima e elas caem! se for na mesa ganham 5, se for na cadeira é 4, no chão é 2” (p. 9) –, ou casuisticamente, ou segundo os caprichos do avaliador (como a reprovação inapelável de quem canta mal o Hino Nacional). No caso de trabalhos feitos em casa, por exemplo, estão convencidos de que nem mesmo serão lidos se não forem ilustrados com figuras. Sobre a mudança, na avaliação, de nota para conceito, os alunos não veem nisso mudança alguma.

“Todos estão fazendo isso” – panorama de *Enigmalião*

A escola é a realidade representada a partir de uma visão crítica que se choca com a mesmice dos quadros humanos ali presentes. A quem serve essa escola? Os professores em *Enigmalião*

desaprenderam a dar suas aulas para atender a novas demandas impostas pelo Estado, sendo uma delas vigiar os alunos. Claro, não é possível garantir que, numa instituição como essa, o acomodamento e a subserviência prevalentes não resultem, dadas as contradições do conjunto, no contrário do que previa o projeto. Um dos resultados imprevistos pode ser o próprio livro, escrito por uma professora.

Ela aborda a escola no Ensino Fundamental e Médio submetida às imposições das políticas públicas e a outras pressões decorrentes do Regime Militar. Novas Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, reformulando todo o sistema de ensino no Brasil são impostas pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Agora é obrigatória a disciplina Educação Moral e Cívica, assim como o ensino profissionalizante, para atender ao mercado de trabalho, mas justificado no texto da lei como “elemento de autorrealização”.

Para ficar claro em que sentido a escola pública passa a atender sua clientela, basta ler o Art. 6º da Lei nº 5.692: “As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas”. A escola pública, antes reconhecida pela excelência no ensino, serve agora de contramodelo, criando para o ensino privado uma oportunidade decisiva:

A escola que *Enigmalião* nos mostra está longe de ser Pigmalião; é um ser compósito, misturado, desordenado e em degradação: um enigma, caso se pense em sua função social. Na realidade, o texto de 108 páginas nos situa diante de um Colégio Estadual no momento mesmo em que o ensino público estava desmoronando porque suas bases frágeis não conseguiam suportar a realidade complexa que tentava

ou queria abrigar. Vivia-se a euforia da modernização dos currículos, enquanto se vislumbrava um futuro incerto para a sociedade brasileira. Tentava-se incorporar no ensino de Língua Portuguesa as novas teorias da comunicação, enquanto na prática não se encontravam profissionais preparados para essa transformação. A política de capacitação profissional dos docentes não combinava com o sistema de cargos e carreiras, nem com o baixo nível salarial. Os planejamentos não se acertavam hierarquicamente (Nação, Estado, Divisão, Escola), nem os planos de curso combinavam com os planos didáticos e estes com os de aula, quando havia. Para completar, as escolas particulares passaram a se proclamar como portadoras das qualidades da antiga escola pública (Silva: 2006, 144).

Esses problemas aparecem de modo evidente nas rumações do Prof. Dino:

Ali é tudo velho: a Diretora, o prédio, a organização, o muro divisor com seu duplo nazismo (não entra quem ficou de fora, não deixa sair quem ficou de dentro). Das 8 às 12. Agora são 8h45 e aquelas ovelhas de cascos duros serão minhas durante quase uma hora. Sou professor há 28 anos, não sei dar aulas há dois anos. Antes sabia tudo, inclusive dar aulas. Fizeram-me nas férias uma “reciclagem”, os alunos passaram a ser “*clientela escolar*”, as provas, exames de arguições viraram “avaliação”. Os insucessos, “recuperação”. Não devo mais lançar números na caderneta, por Deus! O aluno merece mais que isso! Uma escola que prepara para

a vida se utiliza de “gabaritos”, notas não, “conceitos”. Meu dez vira C, meu zero vira A mas não devo me referir a esse ato primário meu (p. 18; grifo nosso).

Na novela *Enigmalião*, paira sobre os professores a suspeita de estarem a serviço dos órgãos de repressão. Apesar de o projeto de “abertura” política dos generais no poder já estar configurado, no momento da publicação de *Enigmalião* a Ditadura ainda tinha seus temidos “porões”, e muitos professores viviam sob o domínio de uma ameaça implícita – sendo professora, Dinorath do Valle bem o sabia. O colaboracionismo e a resistência permanecem como pano de fundo quase explícito, mas principalmente se dissolvem na rotina das tarefas cotidianas. A terceira especialidade de Seu Duílio, por exemplo, é vigiar os colegas professores para que esses não dispensem os alunos antes do sinal.

A Diretora acena com a cabeça, iluminista. A Grande Ilusão vai bem: não há barulho lá fora, a Inspetora está no vai-e-vem indo ou vindo [...]

Cada mentor está na sua sala mentorando e cada entruto [?] levando brasa. As penalidades são: ficar na Biblioteca (acha que ler é considerado castigo); perder o restante das aulas do dia (em caso de ter prova, o castigo fica mais eficiente. Porque às vezes coincide que o aluno queria mesmo ir embora, o que não é permitido depois de entrar); ser suspenso por três dias, sete dias, conforme. O importante é observar o Regulamento Interno que indica a seriação das penalidades. Em caso de o aluno recorrer, é bom estar bem estribado no texto regimentar (p. 39).

A ironia está em a alusão ao “iluminismo” ser seguida de “a grande ilusão”. Não existe a menor chance de a diretora ser iluminista – suas ações e as do corpo administrativo estão carregadas de desvios percebidos pelo aluno Moacir e expostos sem grandes sutilezas pelo narrador. O regulamento interno é tratado como salvaguarda das atitudes e ações administrativas da diretora, não como norma universal para garantir as condições de ensino-aprendizagem da escola. Em toda a obra, as referências à biblioteca não fazem dela espaço de esclarecimento, mas de castigo. Sem contar o assédio sexual:

A Biblioteca é uma sala pequena, tem pequenas prateleiras, é pobre de livros que serve em pequenas mesas. [...] A educação ali, aparentemente, apesar de acadêmica, é não-livresca. A arte do estudo é incipiente no ambiente manicurado de Dona Alzira [...]. [ela] fica muito atiçada quando entra um aluno pintoso. [...] estimula o pintoso a fazer a pesquisa ali mesmo, oferece água e risadinhas insinuantes. Dona Austrália simplesmente *odeia* funcionários que têm esses lances de faturar aluno (p. 90; grifo da autora).

Dona Alzira comete infrações quando o aluno é “pintoso”. A ele permite a retirada de livros que não podem ser retirados e outras teimosias consideradas proibidas. Dona Austrália espera o aluno sair e despeja as normas, fazendo Dona Alzira chorar.

Os quarenta anos que nos distanciam do lançamento da obra podem ser curto-circuitados na leitura: em tempos de representação das escolas, perseguições aos docentes, em tempos de proposta política que abraça a ideia de ensino à distância para crianças de 10, 12 anos – o colégio de Dinorath do Valle pode gerar reverberações

tenebrosas em tempos de culto ao Estado mínimo. Descontado o ensino remoto, a execução do Hino Nacional segue garantida nas escolas públicas de 2020. O ensino profissionalizante faz aliados na defesa de que o ingresso na universidade pública é apenas uma “tara”⁸ sem sentido. O que precisa ser verdadeiramente assimilado é a disciplina, é a ordem.⁹ Obedecer levará ao progresso. E basta a escola educar conforme os pais supostamente desejam: esqueçam os currículos, a sociologia e a educação física, voltem ao Hino Nacional e respeitem Dona Clementina, a professora que usa de violência ao ensinar o Hino Nacional.

Dona Clementina faz muito mais pelo Hino. [...] Análise sintática e gramatical, história do Hino, biografia dos autores do Hino, letra, música e o que mais houvesse e pudesse. [...] Os alunos de Dona Clementina têm pavor do Hino Nacional, cantam com raiva o Hino Nacional. O Hino Nacional os faz sofrer, o Hino Nacional é o Verdugo da Euterpe do Colégio Estadual de Itaubá onde rolam cabeças repetindo ano, sendo jubiladas (pp. 62-3).

⁸ “O candidato à Presidência Jair Bolsonaro (PSL) disse que os jovens brasileiros têm ‘tara’ pelo diploma superior, e que seria melhor se muitos deles buscassem o ensino profissionalizante para atuar em funções como técnico em conserto de eletrodomésticos e mecânico de automóvel”. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/agencia-estado/2018/08/28/bolsonaro-diz-que-jovem-brasileiro-tem-tara-por-formacao-superior.htm>. Acesso em maio de 2020.

⁹ Diferente da antiga escola pública, em que a busca da excelência pressupunha a missão de formar líderes, quando o acesso à escola se torna universal, produzir o *aprendizado da ordem* deve tornar-se a função social estrutural da instituição escolar, mesmo quando uma perspectiva social-democrata recobre o fundo neoliberal das políticas públicas em curso (cf. Freitas: 2002, 2004). Num momento, como o atual, em que as ideias políticas prevalentes no meio social se inclinam na direção do fascismo, apenas algumas mediações de outro modo necessárias podem ser postas de lado, em favor de métodos repressivos mais ostensivos.

– O que seria de uma escola se cada qual quisesse fazer a própria vontade? (p. 85)

A sátira segue eloquente. Dona Clementina perdura na condição de professora aterrorizando – sua cadeira é a que mais reprova, e o que mais reprova em sua cadeira é o Hino Nacional:

O pai sai horrorizado. O filho tão quieto, tão pacato, tão obediente, recusa-se a aprender o Hino Nacional! Quem sabe não anda com subversivos? Vai acabar na cadeia. Seu Gonçalves é português, sente-se parte da Pátria-Mãe, o filho é um ingrato. Ingrato cem vezes. [...] Dona Clementina tem birra desde o dia em que ele cantou (o Hino) aviado no meio da turma e o filho dela ouviu. Nunca mais vai perdoar. [...] O Pai quer arranjar professor particular, Manoel diz que não existe professor particular de Hino, que é melhor a transferência de escola. [...] Manoel Antonio Gonçalves Filho se sente expulso pelo Hino Nacional. Paciência (p. 64).

O terror do Hino confunde-se com o terror da Ditadura, e desafinar torna-se subversão. O trauma faz com que Manoel prefira outra escola a correr o risco de ser de novo ridicularizado e exposto em sua inabilidade de cantar.

De lá para cá, o tempo histórico e suas consequências. Mas se é hoje fácil ver o que há de ideologicamente problemático no colégio representado na obra, e mesmo na suposição implausível de que o bolsonarismo é só um “escorregão” social passageiro, não se pode esperar que as concepções de escola espontaneamente fiquem livres

das pressões históricas próprias de uma sociedade de classes. Essa é a constante que conecta ao presente a escola de *Enigmalião*, com seus enquadramentos da opressão na Ditadura Militar.

O regimento do colégio é eficaz no seu direcionamento:

ONZE – Participo aos senhores professores efetivos, estáveis e contratados que, por determinação da XPTO no próximo dia 31 de março deverá ser condignamente comemorado, com bel elaborado programa, o aniversário da Revolução Brasileira. As comemorações serão realizadas nos três períodos de aulas (p. 70; grifo nosso).

A cartilha que determina a comemoração do Golpe Militar deflagrado em 31 de março de 1964 exige uma comemoração tripla e está suavizada pelo título de “aniversário da Revolução Brasileira”. Nesse dia, a louvação do Hino Nacional assume forma de comemoração. O Hino antecede todas as apresentações encabeçadas por Dona Clementina, mas seu repertório é desuniforme: “Entra de salto e sola no ‘Luar do Sertão’ e parte pra ignorância na tentativa de botar ‘Construção’ do Chico Buarque em órbita com duas vozes, uma em contracanto descalibrado” (p. 62). Parece compartilhar a incompetência da Censura na leitura do fundo político da canção, claramente contrária ao *status quo*.¹⁰

“Dia de Festa Cívica, de Comemoração Obrigatória, saiu no Diário Oficial” (64). Nessas datas cívicas de traço autoritário, o controle de presença torna-se particularmente inflexível:

¹⁰ Dona Clementina gosta mesmo é de figurar na coluna social – é o que aparecerá em outro momento.

Os alunos tiveram chamada, os professores tiveram livro-do-ponto, quem não apareceu está chateando os médicos em busca de um atestado, os mais espertos estão nos consultórios dentários, de dentista também serve. Os alunos ausentes serão suspensos. Não por uma corda, evidentemente apesar de ser 21 de abril,¹¹ mas por três dias de aulas. Ou um. Ou uma semana, conforme a reincidência (pp. 64-5).

A visão de conjunto desses pequenos desmandos, como de resto de todos os aspectos da representação ficcional da escola, em *Enigmalião*, é alcançada em parte mediante a sua focalização por diferentes perspectivas. Por exemplo, no episódio da suspensão de Moacir, ao mesmo tempo que temos acesso à ação e à visão da diretora, temos acesso ao pensamento de Moacir que recai sobre a diretora e, também, a voz de um narrador cujo envolvimento com a matéria narrada é indefinido, mas certo. Tanto o narrador quanto Moacir estão cientes da função real da diretora, que:

faz o horário, reforma o horário, acerta o horário, muda o horário [...]. O Horário é seu Breviário, suas Horas Canônicas. Mas isso *eu penso*, Moacir acha apenas que ela é gagá, uma furreca promovida a chefe. [...] Moacir pensa: “ela deve ganhar os tubos para ficar sentada nessa poltrona fazendo horário e discurso”. Ela [a diretora] diz que Moacir

¹¹ Em alusão ao enforcamento de Joaquim José da Silva Xavier, popularmente conhecido por “Tiradentes”, em 21 de abril de 1792. Desde a proclamação da República no Brasil (1889), Tiradentes é considerado herói nacional. A ideia de que foi um “mártir” foi alimentada pelos republicanos com a intenção de ressignificar a identidade brasileira. No Brasil, é um feriado nacional, mas, na escola em *Enigmalião*, tem aula e faltar é um grande risco.

está irracionalizando quando não pratica exatamente o que seu Morais quer dele. [...] Moacir acha que Seu Morais é um rinoceronte capaz de nitriar cinco línguas, três delas mortas e que está é caitituando prestígio. [...] Passa a discorrer sobre o direito natural que Seu Morais tem de represar os jovens [...] Moacir acha que não desrespeitou ninguém, não abriu a braguilha, não segurou o pau, nem falou peidar, mijar, cagar (pp. 36-7; grifo da autora).

O aluno entende que, se tivesse falado em peidar, seria justo estar na direção, já o professor Morais, que o mandou para lá, diz abertamente na sala de reunião de professores que vai ao colégio exatamente para peidar: “– Eu? O que venho *fazer aqui*? Venho aqui explicitamente para peidar. PEIDAR” (p. 48; maiúsculas e grifo da autora). Moacir, por sua vez, após ouvir um longo discurso da diretora, não poderá voltar para a sala de aula e perderá a prova de matemática do horário seguinte.

Moacir mente para a diretora, dizendo que estudou para a prova e que não é justo perdê-la. Mas ela acredita na “justiça do bem comum”, e apenas lhe explica que ele arca com o ônus de seus atos. Ganhou um papel para levar para casa e devolver com a assinatura dos pais. Na reunião do conselho de classe, durante a votação para decidir se Moacir passa ou não (faltam-lhe 4 décimos em matemática), o mesmo professor que o expulsou da aula pergunta:

- Quem é esse Moacir? [...]
- É aquele magrinho de cabelo espetado que se senta abaixo da janela, diz Seu Marçal.
- Eu não me lembro, confessa Seu Morais (p. 40).

O professor sequer sabe quem é o aluno que expulsou de sala. Madalena, a professora de matemática, julga saber quem é Moacir:

Moacir errou todas as questões. Todas. Não gosto do Moacir, me lembra o Fred [seu irmão homossexual]. Há um ponto a cordel que amarra os dois, ar sonhador buscando janela. [...] Esse Moacir não é normal, tenho plena certeza. Vive pensando uma infinidade [...]. É o único que não tem medo da caixinha de sorteio. Deixa o mundo em termos gerais, não liga. Vai pagar caro isso, ele precisa de um bocado de nota! (p. 102)

A resposta para os quatro décimos de Moacir em matemática é NÃO, Madalena Teorema Barbosa: *Non ducor, duco!* (p. 112; maiúsculas da autora).

Moacir vai ao Mural, lá está, em vermelho, seu nome. Mudados os pesos, precisará de dez em Matemática na 2ª época, impossível. Repetiu o 3º Colegial (p. 113).

A primeira punição imposta pela diretora fez com que Moacir perdesse uma prova de matemática para a qual ele não havia estudado. Os 4 décimos que faltaram foram considerados “um bocado de nota” e a reversão do resultado fica impossível após os pesos mudados. A mudança de pesos é sublinhada de ironia pelo breve inserto que a antecede, devidamente aspeado: “TABELA PRICE – Sistema de cálculo dos juros devidos na amortização da parcela de um débito” (p. 113; maiúsculas da autora). A história de Moacir termina com ele chorando no banheiro, ciente de que irá para uma escola particular.

Vejamos: o professor Morais não sabe quem é Moacir, a professora de matemática pensa saber. E ele é reprovado – mas quem é Moacir

nessa narrativa em que a prática dos professores em sala de aula tem a marca da alienação, e diretora e vice-diretora configuram “o poder coercitivo e operacional” (p. 65) que estabelece a ordem no colégio?

Moacir é o aluno que pensa, mas não fala. Adornianamente livre em seu confinamento administrado. Ele protesta interiormente, por exemplo, por alguns professores exigirem que os alunos se levantem quando entram em sala, enquanto outros professores riem dessa atitude que consideram bobagem. Moacir também não aceita a contradição entre a exaltação do humor por Seu Dino (pela criatividade e pelo efeito positivo sobre o ambiente) e o fato de um gracejo inofensivo seu resultar na suspensão que lhe põe na rota a reprovação em matemática (p. 38).

Moacir não é o único a se dar mal em razão dessa contradição – graças a ela, Mateus também foi parar na sala da direção. Moacir se recorda que o mesmo Mateus havia sido beneficiado na aula do Seu Marçal ao fazer um gracejo no dia em que o professor “perguntou qual animal tem duas cloacas”, e Mateus respondeu: “a surucucu”. Seu Marçal achou “ótimo” (p. 38). Mas na aula de Dona Berenice o gracejo é crime grave. Nas palavras desta, tê-lo mandado para a direção “deu uma história comprida, envolveu outros professores. Não falo quem por ética (abaixa a voz)...” (p. 45).

O fato é que os alunos não têm como saber o que pode e o que não pode. Quais são os limites. E esses casos são contados como se fossem apenas pitorescos: “– Hoje Seu Marçal pendurou a aliança dele no prego da lousa para fazer a experiência com mercúrio. O Mateus foi lá e escreveu: *‘Aliança Para o Progresso’*. Seu Marçal abaixou outra vez o conceito dele. Está desconceituado”¹² (p. 108; grifo da autora). Mateus não consegue

¹² O que demonstra que nem todo professor ostentava a mesma “vocação” de Seu Duílio e de Dona Clementina “para a ordem e para o progresso”...

entender a diferença entre a piada da surucucu e a da aliança. Talvez não possa discernir as implicações políticas do gracejo e o professor não tenha a liberdade de explicá-las. Mas trata-se do mesmo Marçal, na premiação e na punição dos gracejos de Mateus.

Voltemos à sala da direção. A grande questão é que Moacir articula toda essa apreciação dos fatos, mas sua verbalização segue tolhida. Seu pensamento é coerente e o narrador expõe todo o seu encadeamento, finalizando em discurso indireto livre: “Moacir não discute, nem uma pá de palavras vai convencer essa figura híbrida de cadeira seis horas por dia, de que tudo isto é apenas uma grande torração de saco” (p. 38). A cena não está conclusa ainda, mas a autora interpola nesse ponto esses dois fragmentos:

ANÁLISE GRAMATICAL:

“todo o dia a gente aprende uma forma nova de medo”

Guimarães Rosa

NÃO SEI ANALISAR

SEM MEDO (p. 38)

Está enquadrado o silêncio de Moacir, que só o medo pode interromper: tem de perguntar se pode se retirar, pois não ousa sair sem autorização.

“I AM AFRAID!” (p. 76)

Esse último fragmento aparece quando Moacir participa da elaboração de um trabalho em grupo na casa de um colega e faz, em pensamento, uma crítica dura ao trabalho que será apresentado pelo grupo. Para o jovem, tudo no processo parece erro.

Moacir acha tudo uma encheção, trabalho de equipe é aquela zona: violentar a casa dos outros, os costumes dos outros [...]

O trabalho de equipe é um trabalho pobre. Acaba sendo feito por um só aluno, mais ágil. [...] No mais, é copiar um parágrafo de cada livro, obtendo um estilo destilado [...] Não se usam aspas nas cópias das citações [...] (p. 77).

Enquanto o grupo de alunos lamenta não ter uma figura para inserir no trabalho, Oto convida seu pai para fazer um desenho de um lago no trabalho. Todos parecem felizes, principalmente o pai de Oto, que desenha

um lago com jeito de mapa, cercado de junco por todos os lados [...] instala quatro bem nutridos patos com grossos pescoços [...]. Moacir não gosta dos patos que, pelo tamanho, dimensionam os 10.144 quilômetros quadrados [...] como uma poça no quintal. [...] Moacir fecha a matraca ojerizado e deixa a proporção [...] (p. 79).

Moacir se cala mais uma vez, mas sua conclusão é que está tudo uma droga. Na hora de voltar para casa, faz um caminho mais longo só para não ter que caminhar com o grupo. No silêncio compulsório a solidão vira recompensa, e o silêncio é sua garantia de sobrevivência:

Moacir não quer falar, por isso não fala, é simples isso. Não fala porque não adianta, isso já é mais complicado, vago e global. Não falar é conclusivo. Funcionou bem na escola

primária, funciona bem na secundária. Todos gostam de mudinhos. O mudinho não atrapalha, não interrompe, não pergunta, não enche o saco (p. 106).

Moacir será reprovado em silêncio. E chorará em silêncio no isolamento do banheiro. Mas a causa não foi o trabalho plagiado – plágio não reprova, é praticado e aceito no colégio. Com o plágio o conhecimento se faz comércio: o Prof. Marçal “copiou a apostila do Cursinho de Ribeirão Preto, assinou com o sobrenome ao contrário e vendeu aos alunos do colegial” (p. 40).

As reuniões dos professores são um espetáculo à parte. Nelas figuram as dívidas das cotas do café, as conversinhas paralelas de pequenos grupos, questões administrativas, votações, leituras do Diário Oficial e questões de civismo. As lamentações de professores que gostariam que a reunião durasse um pouco mais: Prof. Anor – “se a Reunião terminar agora ainda tenho que dar a 1ª aula da tarde!” (p. 48); Dona Berenice – “Se a reunião durasse mais vinte minutos poderiam dispensar a primeira aula da tarde” (p. 49). No caso de Berê, é flagrante o cansaço (ela sustenta os filhos e o marido que não trabalha, com quase trinta anos de profissão e sem possibilidade de se aposentar ainda), mas o Seu Anor não tem jornada tripla.

Dona Madalena, de matemática, disciplina muito árida, dura, julga injusta a popularidade do professor Dino: “Seu Dino não tira os louros na classe não, anda com eles e mais a capa arrastando pelos corredores. É um prodígio a aceitação que obtém dos alunos. Da totalidade, até os marginais, os difíceis, os arredios!” (p. 104). O mérito do professor Dino não é claro para Madalena, que morre de medo das perguntas dos alunos e acelera o programa para evitá-las. Também fica incomodada com o fato de Seu Dino namorar Teresa

por muito tempo e não se decidir (4 ou 5 anos). A narrativa sugere (não afirma) que ela inveja Seu Dino por sua relação com Teresa.

Seu Dino, por sua vez, enquanto pensa em sua necessidade de macho de ter “uma moça feia que fosse madura de corpo e de espírito” (p. 41), se percebe como um “professorzinho secundário mal remunerado” (p. 42). Teresa não o satisfaz de todo, mas a falta de uma mulher adequada é uma entre tantas ausências que definem sua existência. Assim não espanta sua instrução: se ela ligar, é para dizer que ele não está.

As ruminações de Seu Dino são as mais longas e minuciosas de todas. Diante de “um pacote de provas não objetivas para corrigir” (p. 41), se arrepende de não aderir ao método de gabarito do professor Marçal. A crítica que ele faz ao colega Marçal é, ao mesmo tempo, a autopunição de ter solicitado aos alunos uma redação. Afinal, é preciso corrigi-las e, ainda, controlar seus valores, vigiar a liberdade.

Não poucas vezes minha opinião favorável à liberdade esbarra na improbabilidade de sua praticidade. Perco-me nos próprios dados e torno impróprias quaisquer conclusões (p. 42).

O que faço não se relaciona com as alturas onde voam meus pensamentos, a única coisa livre que me resta. Vivo em tempo de desmoronamento. A escola também. [...] Devo corrigir minhas provas que não provam nada (p. 43).

Retornaremos depois aonexo entre o Prof. Dino e o aluno Moacir, mas fica já indicada a identidade entre essa liberdade interior impossibilitada de materializar-se como prática, e o silenciamento do

mudinho que, apesar disso, pensa com coerência e independência. Mas o destino desse livre pensar de Moacir talvez esteja prefigurado na desagregação intelectual do professor.

[Eu] achava fácil lecionar, achava gostoso falar dos valores de antes, dos valores de hoje e até dos valores futuros. Mas pouco a pouco a pedra foi se fechando, fui virando leão de palavras. Não me sinto mais um ser pensante e organizador, apagou-se o tênue reflexo de que me senti portador num passado remoto (p. 42).

É sintomático que, após a autoexpressão desse angustiado indivíduo em desmoronamento, haja um corte brusco na narrativa, com a interpolação de uma lista lexical, seguida de um ditado popular otimista: “pra quem monta cavalo esperto toda lonjura é perto” (p. 43). Depois disso, a narração se desobriga da continuidade do assunto. De fato, virada a página, o assunto é outro.

A professora Berenice – Berê –, de Educação Artística, é o novo assunto. Além da sala de aula, é responsável pelos serviços domésticos que toda casa demanda e, sem receber nenhum centavo por isso, também não poderá computar esses anos de dedicação na hora de aposentar. Na posição de macho, páginas antes, o professor Dino esbravejara: “Se eu fosse mulher, daqui a dois anos estaria aposentado. Minha condição de macho me exige mais sete anos de aulas em vez de dois” (p. 18). A diferença de idade para a aposentadoria é tomada pelo professor como injusta no entendimento de que está na sala de aula nas mesmas condições que de uma professora. Em nenhum momento ele considera os elementos adicionais de opressão que recaem sobre sua colega de profissão.

A sala [de reuniões] é apenas uma sala árida e dona Berenice está lá muito quieta pensando em sua vida infeliz, entremeando as tiradas acadêmicas que vai relatar à 8ª série logo mais e o vazio da bolsa de plástico que seu colo sustém. O Armindo diz “Berê, faz o cheque”, todos os meses. Não me fica um cruzeiro na mão, ontem a 5ª série quis me passar um número de rifa, eu não tinha os dois cruzeiros! Se preciso uma blusa, devo implorar dinheiro, olha como me visto, pareço uma cozinheira! Que cozinheira quê! A cozinheira do lanche escolar vem muito mais arrumada que eu! Talvez seja bom me referir à influência da caligrafia oriental na obra de Velasquez... e dos inovadores da história da pintura... (p. 44)

A falta de liberdade no caso da professora Berenice é própria da opressão de gênero – e “suas pequenas mãos estão gastas na lavagem de pratos” (p. 46) –, objetivada particularmente, no caso, em seu marido Armindo. Este se empenha em ficar em casa no sofá assistindo TV enquanto controla o gasto de sabão da empregada doméstica, uma garota de 11 anos. Ele constitui o sobrepeso dos 30 anos de docência da esposa e controla ainda as suas finanças. Sufocada sob essa dupla carga, ela tem medo de morrer antes de se aposentar.

Como de praxe, a continuidade narrativa é entrecortada por inserções. Entremeado ao relato sobre Berenice, tem-se em caixa alta:

A CONCEPÇÃO DE ARTE VARIA MUITO
OBRA DE ARTE É A PRODUÇÃO DE UM ARTISTA
OBRA DE ARTE EXCEPCIONAL É OBRA-PRIMA (p. 45)

Não teremos espaço, aqui, para detalhar, ponto por ponto, a rede de contrastes e semelhanças que a narrativa estabelece na própria matéria narrada. O que expusemos até aqui há de ser suficiente, entretanto, para demonstrar que o encadeamento linear de causação não é o único fator de estrutura – com efeito, é até discutível se seria o principal. Mas já transparece também que essa rede de eventos ou situações é fragmentada ainda mais, além de ampliada, por inserções de caráter diverso, não narrativo e até não verbal (imagens), que incidem sobre o processo de atribuição de significados às situações e aos eventos narrados. Eis aí o segundo fator de estrutura de *Enigmalião*, tão decisivo quanto o primeiro, de que apresentaremos neste início apenas um exemplo.

Quando o Conselho se decide pela reprovação de Moacir em Matemática, Seu Moraes, responsável pelo fato de Moacir ter perdido uma das provas dessa disciplina, não reconhece o nome, não se lembra do aluno. O professor Marçal tenta ajudar – é “aquele magrinho de cabelo espetado que se senta abaixo da janela” –, em vão, porque o outro não se lembrará. O fecho do episódio será este comentário do narrador¹³: “Moacir não existe, mas é reprovado” (p. 40). Os signos “magrinho” e “abaixo”, mais a negativa “não existe” talvez não sejam suficientes para circunstanciar a insignificância do aluno perante o Conselho. Segue-se, porém, uma inserção não narrativa que, aproveitando a participação do professor de Biologia no diálogo, explicita a circunstância e a ironiza:

INSETOS – Os INSETOS pertencem ao filo dos artrópodes.
São animais de corpo formado por uma série de segmentos

¹³ O masculino que aqui usamos deve ser entendido como meramente gramatical: não há no discurso narrativo sinais definidores de identidade ou papel social de gênero. Analogamente, usaremos o feminino gramatical de “personagem”, independentemente de quem seja.

ou somitos e divididos sempre em três regiões: cabeça, tórax e abdome.

– O grupo mais altamente evoluído dos seres vivos, formado pelos mamíferos placentários, inclui o homem.

– Que bom! (pp. 40-1).

A metáfora do inseto reverbera, claro, seus usos cristalizados na fala comum, bem como o aproveitamento estético desses usos – a lembrança de Kafka nos vem imediatamente. Essas associações pairam como um comentário sobre o juízo do Conselho a propósito de Moacir, sublinhado ironicamente pela exclamação final de um alívio que, entretanto, não será do aluno. Inserções desse tipo estão por toda parte e, em algumas passagens, sucedem-se vertiginosamente. São raros os casos de recortes que apenas reafirmam o conteúdo da narrativa, caso do fragmento que responsabiliza a escola pelo procedimento de decorar a matéria, na mesma página em que o narrador principal reproduz a expressão de estudantes sobre as aulas de Matemática – “decoreba da porra” (p. 96).

A narrativa dispõe, num emaranhando acachapante, uma multiplicidade de recortes de conteúdos diferentes, correlacionados ou apenas copresentes, de que o leitor precisará extrair uma síntese, uma vez que ela não será dada explicitamente na narração. Isso posto, será preciso dar conta da forma narrativa efetivamente objetivada em *Enigmalião*, sem ignorar, é claro, as convenções historicamente herdadas sobre o que esperar de uma narrativa, mas também sem hipostasiá-las. O que é específico e determinante na novela, além de seu caráter de formalização literária da vida escolar no Ensino Fundamental e Médio no conturbado momento histórico dos anos 70, é sua arquitetura: “desde o título até sua conclusão”

a novela “compõe-se segundo a estrutura da montagem” (Silva: 2006, 143).

A montagem

De fato, não será possível tratar dessa arquitetura sem levar em conta o procedimento da montagem e seus efeitos típicos de sentido. O procedimento foi consagrado pelas vanguardas históricas nas primeiras décadas do século XX:

Justaposição, descontinuidade, fragmentação do espaço-tempo, tomadas em oposição ao encadeamento linear e ao princípio de continuidade são marcas que aproximam futurismo, construtivismo e outras propostas do início do século em sua resposta ao mundo técnico das invenções, aos desafios da vida “simultaneísta” da cidade (Xavier: 1994, 359-60).

Entretanto, para bem compreender o mecanismo da montagem, será preciso recorrer a Sergei Eisenstein – “sem dúvida seu mais fecundo estudioso”, dirá Modesto Carone (1974, 14). Expressão paradigmática do procedimento no cinema,¹⁴ Eisenstein tornou-se referência no assunto, também fora do campo do cinema, porque não só ofereceu uma explicação convincente para seu funcionamento, como a

¹⁴ Na mesma época, uma técnica de montagem vinha sendo desenvolvida no cinema estadunidense, por cineastas como D. W. Griffith. Elaborava-se, aqui, uma complexa sintaxe narrativa cuja premissa era subordinar a justaposição de planos ao imperativo do encadeamento narrativo tradicional (nexo de causação ou de sucessão temporal), simulando uma perspectiva de observação plausível e coerente com a continuidade linear da ação dramática. Uma montagem linearizante, como a de Griffith, não está descartada no cinema eisensteiniano, em que há também, e muita, continuidade narrativa; apenas, nele, a montagem é muito mais livre.

enriqueceu com “observações sobre os princípios formadores da poesia ou das artes plásticas no mundo moderno” (Xavier: 1994, 359-60).

Com as instabilidades econômica, política e diplomática do período, o descrédito que recaiu sobre a eficácia da razão instrumental solapava nas consciências a fé burguesa no princípio da autodeterminação individual, não apenas base de sustentação da mentalidade liberal, mas também matéria posta em exame pela forma romanesca associada ao herói problemático. Desde quando, ainda no contexto teatral (antes de ocupar-se do cinema), Eisenstein publica sua primeira concepção da montagem como sucessão descontínua de “atrações” (o circo e outras formas de espetáculo popular serviam-lhe de referência), ele deixa claro que sua recusa é ao drama psicológico fundado na continuidade da ação, forma teatral que entende como essencialmente burguesa (Xavier: 1994, 360). Consideramos estar aí, já, um elemento importante para pensar a obra de Dinorath do Valle.

Para explicar o efeito da descontinuidade na montagem, Eisenstein recorre à escrita chinesa. Esta produziu hieróglifos que permitem grafar os signos linguísticos por meio de desenhos esquemáticos de seu referente – para “cavalo”, a figura simplificada de um cavalo. Mas como representar graficamente “dor”, ou “ouvir”? Para isso há o ideograma, que consiste na justaposição de hieróglifos para suscitar uma ideia que não está representada em nenhum deles: a justaposição da representação de “faca” com a de “coração” suscitará a ideia de “dor”; e, para suscitar a ideia de “ouvir”, basta justapor as representações de “orelha” e “porta”. O efeito não é de “soma”, diz-nos o cineasta, mas de “produto”: cada hieróglifo, “separadamente, corresponde a um *objeto*, a um fato, mas sua combinação corresponde a um *conceito*” (2002a, 36; grifos do autor).

Como demonstra Modesto Carone, o processo de produção de sentido na justaposição é virtualmente idêntico ao da metáfora: ao conectar dois signos distintos, esta faz emergir um terceiro termo, que não coincide com, nem se deduz imediatamente de nenhum dos dois primeiros, mas que seria a mediação implícita entre eles, uma vez associados pela metáfora. Tal como na montagem, dois elementos explícitos suscitam um terceiro, ausente e em geral mais abstrato (1994, 13-7). A equivalência de funcionamento de ambas é tamanha, que Carone passará a denominar a montagem, por seu efeito, de “metáfora visual” (1994, 15-6) – expressão muito esclarecedora.

Com efeito, a justaposição e a metáfora compartilham até o seu grau de indeterminação: não há identidade determinada entre Aquiles e um leão: a metáfora apenas delega ao leitor a transposição ao guerreiro dos atributos da fera. Força, ferocidade, destemor, inclemência – há todo um campo de associações possíveis cujos limites ficam a cargo do leitor. A indeterminação decorrente, contudo, não será fatal nem para a eficácia estética dos versos de Homero, nem para a coerência narrativa da *Iliada*. Até porque pesa sobre ela um largo espectro de associações prévias, culturalmente compartilhadas, de caráter convencional, que confere, tanto à justaposição quanto à metáfora, direcionamento interpretativo suficiente para assegurar sua efetividade.

Nesse ponto é possível identificar os dois critérios indispensáveis tanto à criação quanto à interpretação de elaborações metafóricas e justapositivas. O primeiro é o da subordinação à totalidade, cuja premissa é a de que toda obra tem (precisa ter) um “princípio unificador”, que, segundo Eisenstein, deve “determinar tanto o conteúdo do plano quanto o conteúdo revelado por uma determinada *justaposição desses planos*” (2002b, 16-7; grifos do autor).

O segundo critério, que nós acrescentamos, remete a uma segunda totalidade: o enquadramento sócio-histórico-cultural do público a que a obra se destina. É nele que se encontra o repositório das associações convencionais que estão disponíveis como senso comum para a leitura da metáfora visual.

A montagem e o “método naturalista”

Em *Enigmalião*, o procedimento da montagem não substitui o narrar realista: é empregado para acrescentar à história explícita uma segunda camada de significados, que a comentam ou qualificam – muitas vezes com distanciamento brechtiano – e para constituir uma representação fragmentária de algo cuja manifestação é percebida como efetivamente fragmentada.

A esse propósito, convém observar que, em seu entusiasmo com o procedimento, Eisenstein parece não diferenciar, quanto a seu modo de produzir sentido, a montagem de dois planos captando eventos sequenciais e a que justapõe planos *non sequitur* semanticamente independentes: para ele, o próprio encadeamento é uma projeção mental, um significado que não está imediatamente presente em nenhum dos dois planos justapostos. Embora desde a perspectiva da lógica formal o raciocínio esteja correto, salientamos que, no contexto sócio-histórico e ideológico-cultural da dominação burguesa, como princípio organizador, a associação sequencial é “qualidade”, enquanto a associação *non sequitur* é mera “quantidade”. Isso implica dizer que, ao se deparar com um objeto ficcional cuja “qualidade” estrutural é a montagem de imagens semanticamente independentes (como “orelha” e “porta”), a recepção é obrigada a operar fora dos limites do senso comum, ou na sua margem, o que não é feito estético menor.

Ao adotarmos essa perspectiva dialética, somos obrigados a tomar distância do processo cultural e da vida literária, e pensar o desenvolvimento da organização narrativa fora dos consensos usuais dos estudos literários, que tipicamente não reconhecem a dialética. Começamos por observar que no próprio Eisenstein há essa imbricação, que já apontamos em *Enigmalião*, entre narração e montagem. Para entendê-la, vale a pena visitá-la em sua origem – Émile Zola¹⁵ foi quem descreveu teoricamente o que ele chama de “método naturalista”,¹⁶ em que pela primeira vez na história da ficção a justaposição (ainda que não identificada como tal pelo autor) se torna elemento necessário e estruturante.

O foco do romance até então era o percurso dramático do herói; com o naturalismo, o romancista parte de “uma ponta de drama”, que “tem bem pouca importância” (Zola: 1995, 24) como tal, mas é imprescindível para dar pretexto à representação ficcional de algo para lá do drama, irreduzível a ele, cujo conhecimento o escritor só pode adquirir por meio da observação e da análise do que está ao redor do drama, e que lhe delinea as contingências, as possibilidades, o alcance. Com esse método, Zola acredita ser possível uma representação mais verdadeira da realidade humana, uma vez que “o homem não pode ser separado de seu meio”, que “é completado por sua roupa, por sua casa, por sua cidade, por sua província”. Desse

¹⁵ Com isso, buscamos também corrigir uma injustiça, dando a quem o merece o crédito pela introdução na literatura moderna da técnica de justaposição como procedimento típico no método composicional.

¹⁶ Salientamos que não se deve confundir “Método” com “Escola Naturalista”. Aquele é um modo de colher e articular as informações que constituem uma história narrada, cuja atualidade extrapola a duração da Escola; esta é um fenômeno historicamente situado, sujeito às influências circunstanciais do tempo, como, em Zola, as do cientificismo positivista e, em certos outros autores, as do darwinismo social – são esses conteúdos circunstanciais que conferem à Escola o seu prazo de validade.

raciocínio, a conclusão emblemática: “para ter o *drama humano* real e completo, é preciso buscá-lo em tudo que existe” (1995, 43-4; grifo nosso). Note-se que, nesse “drama humano”, o sujeito não é mais um indivíduo, mas a humanidade – a sabotagem da mina de carvão, no romance *Germinal*, só pode ser pensada como um clímax se considerarmos que a estrutura dramática não se refere a nenhuma trajetória individual, mas à de duas classes em luta. A justaposição é procedimento necessário e estruturante nesse método porque não há encadeamento possível para esse drama coletivo que é preciso buscar “em tudo que existe”.

Apesar disso, a justaposição naturalista não se despreza do fio condutor da linearidade narrativa: os elementos justapostos devem em seguida convergir ao encadeamento convencional do realismo formal,¹⁷ que era a forma narrativa então historicamente disponível. O que Zola propunha em termos de forma não era a substituição (que só viria no século XX) da linearidade dramática pela montagem, mas a subsunção do drama individual (pleonasma) no drama coletivo (oxímoro) – ele funda, com efeito, um drama antidramático, que se projeta para fora do indivíduo, para as coisas materiais e para as relações sociais que lhes dão significado efetivo na vida das personagens. O centro do romance não são mais os percursos, e sim os processos, nas redes de relações que circunscrevem, condicionam e explicam aqueles percursos, e que, de quebra, esclarecem o funcionamento global do conjunto social implicado. No entanto, esse centro só pode existir pela mediação daqueles mesmos percursos. Trata-se, obviamente, de uma antinomia, mas uma antinomia eloquente, que seria atualizada em obras como a peça teatral *Os tecelões*, de Gerhardt Hauptmann.

¹⁷ Ver “O realismo e a forma romance”, de Ian Watt (1990).

No naturalismo, está oficialmente decretada a morte do herói problemático, e aberto o veio novo que quase imediatamente o expressionismo vai começar a explorar. A partir desse momento histórico, o romance não depende mais do tipo de protagonismo prevalente no romance de até então.¹⁸

O fio esgarçado

Temos de reconhecer que, comparado ao que viria no século XX, a justaposição em Zola é ainda um tanto tímida, com muito menor independência semântica entre os elementos justapostos e a necessidade formal de um fio condutor (a “ponta de drama”) como o “princípio unificador” de que falava Eisenstein. Em *Enigmalião*, a independência da montagem cancela a antinomia naturalista, como demonstraremos, mas subsume o método naturalista e, assim, conserva o drama antidramático. Em simplificação dicotômica (a ser revista), a novela se estrutura em duas camadas, sendo possível ver ao fundo a base formal do naturalismo, a que se sobrepõe o recorte fragmentador das inserções *non sequitur*. Começaremos pela “camada” mais interna.

O fio condutor da novela é a trajetória do aluno Moacir – não por acaso, a novela começa e termina nele –, mas é uma trajetória de estrutura tênue, pouco coesa, sem unidade: apenas uma “ponta”, não realizada, de drama. Essa trajetória, ainda assim, cumpre função estruturante, na medida em que constitui mediação de relações de maior alcance que caracterizam em pleno funcionamento a “máquina humana” (Zola: 1995, 40) da escola. Moacir assume essa posição por três mecanismos muito ostensivos: (1) Moacir é determinante no

¹⁸ A revolução naturalista da técnica narrativa não costuma ser reconhecida como tal – o mais comum é que se veja, antes, no naturalismo, sua “falha” em realizar a forma romanesca naturalizada por ampla parcela da crítica e da teoria.

recorte narrativo, (2) Moacir é priorizado pela focalização narrativa, e (3) as percepções de Moacir são legitimadas pelo narrador principal.¹⁹

O recorte narrativo

A novela começa com o aperto de Moacir, numa prova de Português para a qual não estudou, situação de que se desembaraça aproveitando o momento de distração do professor com os dotes femininos de Janice, para sair da sala de fininho, sem entregar a prova. Na aula seguinte, sacramenta o golpe – “E a minha, professor?”. Resultado: terá nova chance de fazer a prova (pp. 7-9). Significativo, em face desse pequeno triunfo inicial, é que a novela termina com sua derrota definitiva: reprovado e infeliz, terá de mudar de escola (pp. 113-5). Entre uma coisa e outra, vemos como ele pensa e age, as circunstâncias que o levam a pensar e agir desse modo, e as situações, personagens e juízos de que resulta sua reprovação, envolvendo duas expulsões de sala, uma suspensão, a perda de uma prova de matemática e, finalmente, a reunião do Conselho que sacramenta a reprovação.²⁰

¹⁹ Moacir deixa cair sua milonga (p. 33); Moacir acha que (pp. 34 e 37); Moacir resmunga (p. 35); Moacir já planeja (p. 35); Moacir está azarado (p. 35); Moacir acha apenas (p. 36); Moacir pensa (pp. 36, 37 e 73); Moacir se responsabiliza (p. 36); Moacir está irracionalizando (p. 37); Moacir não discute (p. 38); Moacir esquecido (p. 40); Moacir não existe (p. 40); Moacir que se sente (p. 72); Moacir ousa pensar (p. 74); Moacir avalia (p. 75); Moacir sente a rejeição (p. 75); Moacir apurando (p. 76); Moacir finge (pp. 76, 92); Moacir acha (p. 77); Moacir treme (p. 77); Moacir recorda (pp. 78 e 108); Moacir não gosta (p. 79); Moacir não diz, mas acha (p. 79); Moacir assina (p. 79); Moacir pede baixinho, quase a medo (p. 80); Moacir disfarça (p. 86); Moacir abandona (p. 86); Moacir errou (p. 102); Moacir não é normal (p. 102); Moacir introspectivo (p. 102); Moacir pensa o tempo todo (p. 105); Moacir não sabe se ouve o mundo ou a si mesmo (p. 105); Moacir não quer falar (p. 106); Moacir anseia (p. 106); Moacir vem pensando (p. 107); Moacir não fez parte deles (p. 107); Moacir contrapensou (p. 107); Moacir repetiu o 3º Colegial (p. 113); Moacir anda cautelosamente, vai chorar na privada (p. 114); Moacir *exceptis expiendis* (p. 115).

²⁰ Um segundo elemento de continuidade narrativa, mas por mecanismo diferente, é o Professor Dino, de Português, cuja função discutiremos adiante.

Sucessões narrativas centradas em outras personagens são frequentes, mas, mesmo quando configuram um encadeamento de arco mais extenso, essas histórias são incapazes de funcionar como fio condutor: o longo relato da vida de Dona Berenice, por exemplo, quando não é pretérito acabado, desemboca num presente sem horizonte de transformação – duplamente explorada, como professora e esposa, e com isso envelhecida e desgastada, é mulher sem perspectivas, adaptada à sua condição como a um destino fatal. Sem um núcleo dinâmico, a história de Berê não constituiria fio condutor eficaz – funciona, antes, como elemento típico no enquadramento naturalista do ambiente escolar. A história de Moacir, porém, é o único elemento persistente de continuidade narrativa consistente com o método naturalista²¹ – a “ponta de drama” que permite dar unidade aos “quadros na exposição” da vida escolar, porque dá matéria para associações, lembranças, comentários, comparações, e até juízos, que introduzem novos fatos, personagens e relações que, no conjunto, ajudam a compor a totalidade do ambiente escolar em funcionamento. Exemplo: Moacir ser punido por ter feito um gracejo inocente e conexo ao conteúdo ensinado – “Eu disse que Homero era desbaratinado” – traz-lhe à lembrança o colega Mateus, recompensado por um gracejo mais malicioso – o animal com duas cloacas é “a surucucu” (p. 38). Não somente isso evidencia a inexistência de isonomia na escola (há farta evidência disso em *Enigmalião*), como também reforça o contraste entre os dois professores envolvidos – Morais e Marçal – a cuja oposição já nos referimos.

²¹ Um segundo elemento de continuidade narrativa, mas por mecanismo diferente, é o Professor Dino, de Português, cuja função discutiremos adiante.

A focalização narrativa

Em *Enigmalião*, há o narrador principal e há passagens narradas por diferentes personagens. Quando dizemos que Moacir é priorizado pela focalização narrativa, não queremos dizer que a maior parte da novela seja narrada por ele – não é. A maior parte é narrada pelo narrador principal, e as passagens narradas pelo professor Dino têm pelo menos a mesma importância que aquelas narradas por Moacir. O que destaca esse aluno do conjunto é que é particularmente a ele que a narrativa recorre quando se trata de refletir sobre a lógica educacional resultante das relações pedagógicas, institucionais e sociais no ambiente escolar. Muita atenção é dada a outras personagens – Berê possibilita refletir sobre a opressão da mulher trabalhadora; Luísa, sobre o racismo; Madalena, sobre a homofobia; Marçal sobre as novas políticas públicas em Educação etc. –, mas é através de Moacir que todas elas convergem para o retrato da escola e, em particular, para o de sua dimensão pedagógica. Ele está em todos os espaços ocupados pelos estudantes e é quem valora as diferentes situações no ambiente escolar. Verbos que denotam reflexão, apreciação ou associação (achar, pensar, contrapensar, sentir, saber, conhecer, avaliar, recordar e documentar) predicam Moacir 36 vezes – se descontarmos da extensão do texto a das inserções alheias à matéria narrada (montagem), a atribuição de processos mentais a Moacir aparece em média a cada duas páginas. Isso sem considerarmos as passagens narradas por ele mesmo e o emprego frequente do discurso indireto livre e direto livre pelo narrador principal quando focaliza Moacir.

Legitimação pelo narrador

O narrador principal não endossa explicitamente Moacir – o endosso é mediado pelo uso que aquele faz das percepções deste.

Moacir é usado com frequência para fins retóricos. Quando o narrador apresenta Seu Moraes, enfatiza sua “fraseologia empolada”, sua cultura “sólida” mas anacrônica e os exemplos “em quatro ou cinco línguas, empeçonhando o assunto”; em seguida, é Moacir quem sentencia: “ele é o mandarim da sabedoria universal, está maquinando para fossear todo mundo” (pp. 33-4). O mesmo procedimento se observa, mais desenvolvidamente, quando a diretora decreta a suspensão de Moacir. O narrador ironiza longamente a concepção “pindarizante” de justiça praticada na escola – a diretora “acha que protege os alunos” e “que trata o aluno e o professor com igualdade”, mas o que faz é organizar “liricamente”, com “calma”, um discurso “paternalista” para adornar e justificar sua justiça “de réu calado e conformista”, em nome do “bem comum” e da “harmonia do estabelecimento” (embora seu plano seja “adaptar as situações, curvetear as circunstâncias”). O relato se alonga por aproximadamente três páginas, nas quais as percepções e opiniões de Moacir aparecem, ou em discurso indireto livre, ou relatadas pelo narrador principal, ou, às vezes diretamente, na primeira pessoa – seja para declarar a nulidade do sermão, seja para denunciar a anisonomia do trato dos estudantes pelos professores, seja para deixar claro que o castigo exclui julgamento (é automático). Significativamente, o fecho do episódio é esse juízo do estudante: “E ainda fala em justiça. Me pediu defesa? Michurucagem de justiça fajuta”. Há outros casos, não os vamos inventariar: o que interessa demonstrar é que o fato de o narrador recorrer a Moacir para legitimar seu próprio relato reflete de volta sobre ele, legitimando-o pela própria autoridade do narrador onisciente no pacto ficcional.

Isso em relação ao que estamos chamando de narrador principal. Há, porém, uma personagem que ocupa uma posição quase de

“vice-narrador principal” – o Professor Dino, intimamente ligado a Moacir, não especificamente na vida escolar, mas na economia da obra. A novela começa e termina com a dupla: na abertura, Moacir narra um episódio envolvendo o professor; no fecho, este relata o triste fim daquele que, reprovado, deixa a escola para não mais voltar. Nesse momento, o professor se identifica com o aluno e, solidarizando-se com ele, o acompanha na saída. Não sabe como consolá-lo (tudo que teria a oferecer é sua própria “*gloria victis*”), apenas tenta sorrir e se despede. Em seguida, conclui com um dístico: “sou um professor cabisbaixo / penso em escrever um livro” (p. 115). Com isso, opera uma dupla identificação – com Moacir e com o autor (e, por mediação deste, com o narrador principal) –, que materializa uma integralização muito mais ampla da obra porque, embora o narrador principal e o Professor Dino se objetivem como entidades ficcionais claramente separadas,²² os juízos de ambos convergem em Moacir. Há muitos exemplos disso: Janice é apresentada por Moacir com a qualificação “brotérrima!” (p. 8); na sequência, Dino narrador fantasia sobre ela: “O painel de controle de Janice deve ser o bico do peito. A ponta da língua, o clitóris” (p. 13). As opiniões de ambos frequentemente coincidem, e algumas vezes também o narrador principal as incorpora, ao menos como discurso indireto livre. É o que se dá na estigmatização da Professora Madalena (Matemática). Sua caracterização, a cargo do narrador principal, começa assim: “Dona Madalena é uma mulher machona e muito bicha, segundo Moacir, o aluno que não fala o que pensa”. Em seguida, o narrador reconhece que a predicação de Moacir parece confusa e se põe a

²² Basta ver que o primeiro é onisciente, enquanto o último está limitado ao escopo da percepção da personagem.

esclarecê-la: a professora combina o “tipo-homem, grosseiro e pesado”, de gestos e atitudes masculinas com “uma estranha e inquietante desmunhecação, dando corridinhas nas pontas dos pés como uma bailarina atrasada para a barra”. No final da mesma página, o narrador expõe o Professor Dino “sorrindo cinicamente de Dona Madalena”, inclusive “de sua *bichice*” (pp. 95-6; grifo nosso). As três entidades ficcionais – o narrador principal e as personagens Moacir e Dino – configuram, pois, uma unidade de produção de sentidos, numa rede de legitimação recíproca, em que Moacir é polo passivo.

O contínuo descontínuo

Com isso, esperamos ter demonstrado o papel estruturante de Moacir e seu drama lacunar, articulado às demais personagens e suas circunstâncias segundo a lógica naturalista. Claro, a alternância (fragmentadora) de narradores está fora do escopo do instrumental naturalista de Zola, mas o processo de acumular fatos (nem sempre encadeados), situações e posições observadas em um ambiente tomado como objeto de análise, para dele constituir um painel representativo/explicativo, coincide com aquele que o método naturalista estabeleceu. A diferença é que o instrumental contemporâneo é mais vasto e, embora possa ser manejado contra as premissas da técnica naturalista, não é isso que observamos em *Enigmalião*.

Mas, ao lado disso, há a montagem *non sequitur*, que é capaz de suscitar, como veremos, intuições, reflexões e até juízos, que independem de tradução em linguagem dramática mediada pela ação de personagens singulares, sempre sujeitas à legitimação pela empatia, ou deslegitimação pela antipatia. Por essa independência, a montagem torna possível estimular um olhar menos emotivo e ainda mais distanciado do que o do naturalismo sobre os problemas implicados

no “drama humano” que expõe – ou seja, mais crítico. Sem considerar esses “dois aspectos” (a justaposição naturalista e a metáfora visual), não será possível ler adequadamente a novela em estudo.

Se seguirmos o raciocínio na perspectiva imprecisa do “dois”, dentro da simplificação didática operada pela metáfora das “camadas”, resumiremos a arquitetura de *Enigmalião* assim: ao ser retalhada a matéria naturalista por inserções *non sequitur* que fazem do conjunto uma montagem de fragmentos daquela matéria com recortes diversos em origem, conteúdo e forma, fica estabelecida uma segunda camada de articulações. Na camada interna, as articulações são tematicamente motivadas no interior do “drama humano” antinômico do naturalismo;²³ mas, na camada que a engloba, a justaposição opera como metáfora visual – é o caso do fragmento que já comentamos, que opõe os insetos aos mamíferos placentários. Exemplos abundam: quando a XPTO determina a realização de “atos cívicos” para a celebração do “Dia de Gratidão à Mãe Preta”, há a inserção de uma citação do Visconde de Taunay relatando sua tentativa de obter de D. Pedro II financiamento para a produção da ópera *Lo schiavo*, de Carlos Gomes, ao que o imperador teria, segundo Taunay, respondido – “não posso dar 40 contos por um escravo, mesmo sendo ele de Carlos Gomes!” (pp. 71-2). Com esse caso satirizante (mas provavelmente verídico) justaposto, o ingênuo que tiver tomado a homenagem como homenagem real terá de pensar de novo. Ironia pura.

Essa visão em camadas é, no entanto, problemática, e traz risco de equívocos – seja funcionando como dicotomia formalista, seja por associação com o uso metafórico de “camada” na explicação

²³ Cuidado: a antinomia aparecerá como falha na perspectiva dicotômica.

da dialética do fenômeno (essência × aparência). Numa descrição mais precisa, diríamos que Dinorath do Valle opera em *Enigmalião* a suprassunção da justaposição naturalista, e, por essa via, a montagem se eleva de simples quantidade a qualidade determinante. A totalidade por ela determinada abarca o drama humano e depende também dele; mas as articulações que o instituem não mais definem o “método”: a justaposição estendeu-se, aprofundou-se, autonomizou-se e agora tem a justaposição naturalista como um elemento que pode até aparecer distintamente, como ocorre frequentemente na novela, mas também pode dissolver-se, como também ocorre.

O exemplo da sucessão dos narradores pode agora ajudar: ela pode ser tematicamente motivada, como quando o narrador principal apresenta Janice (colega de Moacir), que já fora decisiva nos dois segmentos anteriores, narrados respectivamente por Moacir e pelo professor Dino (caso particular de justaposição naturalista). Ou pode ser abrupta, sem transição e sem conexão temática – *non sequitur* –, caso que se dá na passagem das rumações do professor Dino (pp. 41-3), ao relato, pelo narrador principal, de uma reunião dos professores com a diretora, entremeado à história de Berê (Dona Berenice) (pp. 44-50). Às vezes se observa ainda alguma mudança provisória e rápida de narrador no interior do discurso do narrador principal – como se vê quando a voz de Berê emerge para extravasar seu ressentimento com o marido: “Não sabe com quê [concorda] mas não vem ao caso, *o Armindo ainda me paga! um dia entro em remoção, pego uma cadeira bem longe, faço a mala e vou embora*. Dona Berenice desanima de ir embora [...]” (p. 47; grifo nosso).²⁴ No entanto – e eis aqui a chave para compre-

²⁴ Também é possível entender o procedimento não como mudança de narrador, como discurso *direto* livre. Isso, entretanto, não prejudicaria o argumento: trata-se de uma sucessão sem quebra temática.

ender o salto qualitativo formal –, a progressão diegética chega a dissolver a oposição linear-descontínuo: parte da história de Berê (continuidade) aparece no verso da ficha de planejamento de uma aula sobre “infelicidade conjugal”, que é apenas justaposta (descontinuidade) ao referido relato de reunião (pp. 50-9). Decisivo aqui é que a ficha de planejamento, embora tematicamente conexa com a situação de Berê de mulher oprimida pelo marido, introduz, no primeiro plano de sua intencionalidade formal, questões sem ligação com a história conjugal de Berê – questões pedagógicas entre outras, como a de se expor em aula aspectos sensíveis da intimidade pessoal do professor. Um único fragmento é e não é tematicamente motivado; é *sequitur* e *non sequitur*. Temos aqui, ao mesmo tempo, a justaposição naturalista (contextualiza e determina a professora de Educação Artística) e a metáfora visual (documento pedagógico contraposto a uma reunião de professores com preocupações nada pedagógicas). Não há, portanto, “dois”; não há “camadas”. Quando a novela caminha para seu desfecho, na voz do narrador principal ou talvez do Prof. Dino (a transição não fica bem demarcada), a própria narração “linear” torna-se colagem numa espécie de inventário-súmula, de que reproduzimos um trecho:

O *full-time* do programa matemático. O *exempli gráti*s²⁵ do Plínio que enfureceu Seu Anor. O *close-up* Janicial das bundas reunidas *chassez le naturel, il revient au galop!* São dez questões pesadas. E o tempo, trinta minutos. Quem

²⁵ Dinorath do Valle por vezes “abrasileira” as citações em língua estrangeira, sem, entretanto, lhes tirar o ranço de vã erudição ou, eventualmente, a frivolidade do estrangeirismo de moda.

fez fez; quem não fez fizesse. *Ave Caesar, moriture*²⁶ *te salutant!* A *avant-première* de Dona Neusa de Biologia e o susto: preta!²⁶ O *bom vivant* Armindo e o *boudoir* desfalcado de Dona Berenice. O *aplomb* da Maria Alzira antes do descomissionamento, *voilà!* O *alibi* dos atestados médicos: o *alea jacta est* da chamada oral. As notas *ad valorem* e a harmonia universal *aere perenius Ab oc et ab hac* (p. 110).

O grande mérito dessa arquitetura formal advém também do choque (que se conserva), mas está na unidade real de seus dois princípios de articulação – continuidade e descontinuidade –, que são opostamente valorados em nossa formação sócio-histórica: para a mentalidade típica dos últimos dois ou três séculos, encadear se confunde com explicar, enquanto acumular fragmentos parece irracional. A forma-síntese contínuo-descontínuo nos parece consistente com a forma da própria crítica dialética, ainda que isso não tenha sido para a autora um projeto consciente.

Ao mesmo tempo, no contexto ideológico da recepção, as descontinuidades introduzidas pela montagem na linearidade narrativa conferem à realidade narrada esse elemento de irracionalidade aparente, que é também figuração da irracionalidade dos próprios materiais históricos e sociais mobilizados pela narrativa. Reforça essa interpretação a citação irônica de Ambrose Bierce (mais um ingrediente da montagem):

²⁶ Nessa última menção à professora negra, seu nome muda – até então ela aparecia como Luiza. Pode até ter sido erro não detectado na revisão; porém, é passível de interpretação coerente com o texto em sua exposição do racismo prevalente na escola: preto, que importa o nome!

“EFEITO – O segundo de dois fenômenos que sempre ocorrem juntos e na mesma ordem. O primeiro, chamado causa, é tido como gerador do outro – o que não é mais sensato do que seria alguém que jamais viu um cão, exceto em perseguição a um coelho, declarar que o coelho é a causa do cão” (p. 63).

O que é mais um feito estético da obra – que não deixa de ser só a cereja no bolo. Faz parte talvez da inversão com que a aparência reveste a essência:²⁷ aquilo que se manifesta como irracionalidade formal (uma educação que limita ao invés de desenvolver o potencial dos educandos) responde à e oculta a racionalidade de interesses objetivos e nada universais da classe dominante (reproduzir uma classe trabalhadora amedrontada e submissa). Por ora, o que interessa na forma de *Enigmalião* é isto: a justaposição como método, quando manejada de modo a cancelar a oposição entre continuidade e descontinuidade, cancela automaticamente, junto com ela, a possibilidade de sua dicotômica valoração ideológica: descontinuidade também explica, continuidade é também irracional. Essa constatação, na novela, é incontornável.

Educação e reprodução social: uma abrupta inconclusão

Um caso raro na novela é a justaposição que não opera nem como metáfora visual nem ao modo naturalista. Aludimos (mas não a analisamos) à inserção de um fragmento em forma de citação que

²⁷ Ironizamos de passagem, no início, o essencialismo prevalente na Teoria dos Gêneros. Consideramos essencialismo não o simples entendimento de que há essência nos fenômenos, mas a concepção equivocada da essência (1) como algo que se apresenta sem mediações e (2) como algo à parte do processo histórico.

comenta a macaqueice geral estudantil: “Se o aluno memoriza é porque foi obrigado a tomar esse caminho pela própria escola” (p. 96). Essa inserção não acrescenta nenhuma informação que já não tenha sido formalizada esteticamente como alegoria e como metáfora visual. Sua função é, portanto, didática: facilita a apreensão do recado de uma obra cuja forma seria desafiadora para leitores não muito escolarizados na vanguarda da experimentação estética do século XX.

Terminemos com a anedota emblemática de Modigliani. O professor Dino, de Português, responde ao aluno número 21 (sem nome), que não sabe o que é “um Modigliani”, dizendo: “Suponhamos que Modigliani seja um macaco que está escrevendo um livro”. A ironia tem duplo alvo: ao mesmo tempo o professor tripudia da incultura geral da turma e os provoca no contexto da discussão em curso, em que “um Modigliani” é alternativa a “um automóvel” para o homem que “pensa possuir algumas coisas” porque, numa “sociedade competitiva”, deseja alcançar “um *status* superior ao do próximo”. Ou seja, na natureza de “um Modigliani”, só interessa o traço comum com um automóvel – é propriedade privada num mundo em que ser proprietário é distinção. Mas a intenção pedagógica se perde e a aula prossegue com o professor no quadro e os alunos a copiar: “Eles *sabem* copiar” (pp. 20-1). Mateus capta de tudo somente a definição de “Modigliani”, que registra e macaqueia na aula de arte, quando a professora indaga sobre o artista – resultado, expulso de sala, vai ter de se haver com a diretora (p. 45). Essa passagem se conecta com outros episódios de punições a alunos que reproduzem aquilo que aprenderam com outros professores, caracterizando o contexto anisonômico que produz o fracasso de Moacir.²⁸ O que é piada para

²⁸ Como já dissemos, o gracejo de Mateus sobre a surucucu foi premiado (pelo Professor Marçal), enquanto o de Moacir sobre Homero rendeu-lhe uma expulsão de sala (do Professor Moraes).

um professor é ofensa para outro; o que é valorizado e exigido por uns é ridicularizado por outros.

Mas o aspecto simbólico do caso Modigliani é reforçado por outros elementos. Um deles é a sua retomada no final da novela, quando o narrador principal resume a conduta dos alunos, que “macaqueiam Modigliani que escreve um livro sobre Darwin” – nesse ponto a narração cede à colagem do inventário-súmula das coisas macaqueadas:

as ciências todas: físicas, biológicas, naturais; as artes mais ou menos plásticas, o ânus da minhoca, a tecnocracia, Cícero, Lamartine, o desbaratinado Homero, Caldas Aulete, os déspotas esclarecidos, Erasmo de Roterdan, as teorias liberais, a mania de militarismo, o matrimônio indissolúvel, os redoirados artesanatos, as Papisas, o comunismo, Nero, o romantismo, Nereide × Hárpia, Homem × Máquina, os 9.060 quilômetros de costas marítimas NOSSAS, o *quantum sanctis*, o *proforma*... (pp. 109-10; grifos da autora)

Ou seja, o macaco Modigliani é mais que uma ironia do professor de português – é uma alegoria do processo acadêmico e da concepção de educação materializada no ambiente escolar. Essa alegoria se completa como metáfora visual na enorme quantidade de inserções de fragmentos de livros didáticos e definições.

Referências

- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- CARONE, Modesto. *Metáfora e montagem*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002a. _____ . *O sentido do filme*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002b.
- FREITAS, Luiz Carlos de. “A internalização da exclusão”. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, nº 80, pp. 299-325, setembro/2002.
- _____. “A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação”. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, nº 86, pp. 133-70, abril/2004.
- REZENDE, Vera Lúcia Guimarães. “Reflexões contemporâneas – um estudo sobre as crônicas de Dinorath do Valle na imprensa rio-pretense (1943 a 1956)”. *Revista Olho d’Água*, São José do Rio Preto, 10(1), pp. 1-259, jan.-jun./2018.
- _____. *Da crônica jornalística ao conto: a transformação da escrita em Dinorath do Valle*. Tese de doutorado (UNESP). São José do Rio Preto, 2019.
- SALI, Felipe. *Afinal de contas, quem é Shazam?* Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/afinal-de-contas-quem-e-shazam/> – publicado em 23 jul 2018, 18h05. Acesso em março de 2020.
- SCHLEGEL, Friedrich. *Conversa sobre poesia e outros fragmentos*. São Paulo: Iluminuras, 1994.

- SILVA, Antonio Manoel dos Santos. *Os bárbaros submetidos: interferências midiáticas na prosa de ficção brasileira*. São Paulo: Arte & Ciência, 2006.
- _____. “Literatura: três vetores de uma relação”. *Ilha do Desterro*. Florianópolis, nº 59, pp. 39-83, jul.-dez. 2010.
- SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno [1850–1950]*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- TAVARES, Cássio. “Considerações sobre a mimese em Lima Barreto”. In: *X Congresso Internacional ABRALIC: os lugares dos discursos*. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2006. Os anais estão disponíveis para download em seis partes compactadas nos links http://www.abralic.org.br/eventos/X_Congresso_2006.part1.rar a http://www.abralic.org.br/eventos/X_Congresso_2006.part6.rar. Acesso em 05/06/2020.
- VALLE, Dinorath do. *Enigmalião*. São Paulo: Hucitec, 1980.
- WATT, Ian. “O realismo e a forma romance”. In: _____. *A ascensão do romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, pp. 11-33.
- XAVIER, Ismail. “Eisenstein: a construção do pensamento por imagens”. In: NOVAES, Adauto (org.). *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, pp. 359-74. Disponível também em: <https://www.artepensamento.com.br/item/eisenstein-a-construcao-do-pensamento-por-imagens/>. Acesso em 28/06/2020.
- ZOLA, Émile. *Germinal*. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- _____. “Senso do real”. In: _____. *Do romance*. São Paulo: Imaginário: Edusp, 1995, pp. 23-48.

Resumo

Neste ensaio, analisamos a violência em uma situação específica, a saber, a vivida em um ambiente educacional. Nossa análise perpassa (1) o problema de como a contradição entre educação e reprodução social se objetiva na formalização literária da escola na literatura brasileira e, de outro lado, (2) o problema da relação entre forma estética, técnica literária e formação social no processo histórico. Em *Enigmalião*, pode-se reconhecer o período histórico conhecido como Ditadura Militar e interpretar o que esse período representa politicamente para a educação. A violência se apresenta de diferentes formas e é muito ampla. De certa maneira, a violência persiste no tempo narrado e possibilita enxergar suas nuances na escola de hoje. A violência, por ser um fato humano e social, é histórica. E está na escola – autoritarismo, submissão e resistência, conflitos entre educador e educando etc.

Palavras-chave: ditadura militar; escola; violência; literatura brasileira; Dinorath do Valle.

Abstract:

In this article, we analyze violence in a specific situation, namely, that experienced in an educational environment. Our analysis goes through (1) the problem of how the contradiction between education and social reproduction is aimed at in the literary formalization of the school in Brazilian literature and, on the other hand, (2) the problem of the relationship between aesthetic form, literary technique and social formation in historical process. In *Enigmalião* one can recognize the historical period known as the Military Dictatorship and interpret what this period represents politically for education. Violence presents itself in different ways and is very wide. It persists in the narrated time, making it possible to see its nuances in today's school. Violence, being a human and social fact, is historical. And it is at school – authoritarianism, submission and resistance, conflicts between educator and student, etc.

Keywords: military dictatorship; school; violence; Brazilian literature; Dinorath do Valle.