**Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação**

Cristine Conforti

**Epistemologia dos expertos:
subjetividade e conhecimento em
autobiografias de ficcionistas e cientistas**

São Paulo

2008

Cristine Conforti

**Epistemologia dos expertos:
subjetividade e conhecimento em
autobiografias de ficcionistas e cientistas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, departamento de Metodologia de Ensino, área de Linguagem e Educação, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Thereza Fraga Rocco

São Paulo

2008

BANCA EXAMINADORA

SUPLENTE

Na preciosa afinidade entre poesia e ciência, as vozes, os erros; pausas, aplausos. Tributo à presença, à alegria: a você, Osvaldo.

Ao sentido do tronco que se eleva sob a luz — suas flores e frutos: André, Bruno, Isabella, Teodoro.

À memória de meu pai.

AGRADECIMENTOS

À Universidade de São Paulo, cujo acervo cultural e humano possibilitou toda minha formação de mestrado e doutorado.

À minha orientadora Maria Thereza Fraga Rocco, cujo rigor instigante me acompanha desde o Mestrado, agradeço o otimismo e o compartilhar desta escrita e do amor pela literatura.

À banca da prova de qualificação de doutorado: suas perguntas, críticas e orientações foram essenciais para a produção do texto final.

Ao Colégio Santa Cruz, síntese de minha formação docente e de meu apreço por todos os aprendizes.

Ao Osvaldo Guimarães, professor, parceiro e crítico.

RESUMO

Com base em textos autobiográficos dos ficcionistas Jorge Luis Borges, José Saramago e Umberto Eco, dos físicos Albert Einstein e Richard Feynman, e do biólogo e psicólogo Jean Piaget, o trabalho examina os percursos e procedimentos de aprendizagem desses expertos nas áreas de Literatura e Ciências, em conjunto com a construção da subjetividade que emerge da escrita autobiográfica. Considerando as condições instáveis do objeto de investigação — uma epistemologia pessoal e incompleta, depreendida de um relato evocado pela memória — o trabalho enfoca tais autobiografias do ponto de vista da estrutura narrativa, ou seja, como a forma da escritura expressa um conteúdo complexo: o sujeito e seu conhecimento, o sujeito que se constrói emaranhado ao saber que traz sentido à vida e ao próprio relato da vida. Para a interpretação das autobiografias são utilizados procedimentos da teoria literária, bem como fundamentos da psicologia, psicanálise e epistemologia; ancorada na análise do texto, a interpretação abrange a avaliação do papel da afetividade, da educação formal e informal e do contexto histórico e sócio-cultural na constituição do conhecimento em sujeitos, cujo itinerário cognitivo se concretizou em obras consagradas universalmente. Para além da descrição e confirmação de talentos, o que se pretende, sobretudo, é discutir a abrangência desses relatos singulares sobre as condições para descobertas, aquisições e transformações de saberes e, conseqüentemente, sobre a acessibilidade potencial do conhecimento a todos os homens.

Palavras-chave: epistemologia; autobiografia; subjetividade; conhecimento; cientistas e ficcionistas.

ABSTRACT

Based on autobiographical texts by the writers Jorge Luis Borges, José Saramago and Umberto Eco, the physicists Albert Einstein and Richard Feynman, and the psychologist and biologist Jean Piaget, this work examines how the process of growing up and learning contributes to constructing the subjectivity that emerges from the autobiographical writings of these experts in the areas of Literature and Sciences. Taking into account the unstable conditions of the object of investigation — the personal and incomplete epistemology derived from a text evoked by memory — this work focuses on such autobiographies from the point of view of their narrative structure, that is, how the way of writing expresses a complex content: the subject and his knowledge, the individual entangled in the very knowledge that brings sense to life and to the retelling of life. In order to interpret the autobiographies, literary theory is used, as well as founding principles of psychology, psychoanalysis, and epistemology; anchored in text analysis, the interpretation reaches into the evaluation of the role of affection, of formal and informal education, and of the historical, social and cultural contexts in the building of knowledge in individuals whose cognitive processes were made concrete in their universally acclaimed works. More than the mere description and confirmation of talents, this paper discusses the relevance of these singular texts to the discoveries, acquisitions and transformation of different intelligences and, consequently, how others may access this knowledge.

Keywords: epistemology; autobiography; subjectivity; knowledge; scientists and writers.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I. Nas cercanias do sujeito: o saber do texto	5
1. Do objeto ao método	7
2. Hipóteses sobre o saber	17
• Motivação	17
• Escolha	21
• Mediação	24
• Desenvolvimento	25
• Revelação	31
3. Hipóteses sobre o texto	33
• O ato autobiográfico	36
• O sujeito e a linguagem	38
• Referência, ficção e verossimilhança	42
Capítulo II. Autobiografias de ficcionistas: memória, olvido e invento	
1. Jorge Luis Borges: <i>Ensaio autobiográfico</i>	53
2. José Saramago: <i>Pequenas memórias; De como a personagem foi mestre e o autor seu aprendiz</i>	91
3. Umberto Eco: “Como escrevo”; <i>A misteriosa chama da rainha Loana</i>	125

Capítulo III. Autobiografias de cientistas: o pacto científico e a irrefutável imprecisão do humano

1. Albert Einstein: <i>Notas autobiográficas</i>	157
2. Jean Piaget: “Autobiografia”	191
3. Richard Feynman: <i>O prazer de descobrir</i>	215

Capítulo IV. O encantamento jônico

• Memória e infância	243
• Escola como metáfora	248
• Epistemologias e subjetividades	256

Referências bibliográficas

Outras obras consultadas	280

Mesmo assim, o mistério individual permanece atormentando o memorialista. Nem no ambiente nem na hereditariedade posso encontrar o instrumento exato que me formou, o rolo anônimo que imprimiu em minha vida certa marca d'água complicada cujo desenho singular fica visível quando a luz da arte ilumina a folha de papel da vida.

Vladimir Nabokov

INTRODUÇÃO

As raízes desta pesquisa estão plantadas em um dilema educacional e pedagógico secular, configurado em torno de algumas premissas: como é possível formar um sujeito considerando seu potencial criativo e cognitivo? Como é possível atuar, tendo por meta um universo de aprendizes, sem deixar de cultivar tanto o árido quanto o fecundo? Como construíram sua aprendizagem aqueles que se tornaram ícones do conhecimento? O que em cada percurso foi realmente singular e solitário, e em que medida a caminhada é um projeto humano comum? Que atos, no destino da civilização, cabem a uma instância educadora, e que fatos respondem a uma insurgência do acaso, ou da natureza?

A história humana é também a do conhecimento, bem como de seu agenciamento e institucionalização. Alicerça a educação, há séculos, o pensamento sobre seus métodos e procedimentos. Biologia, psicologia, sociologia e filosofia tomam as perguntas já feitas e expandem as respostas, produzem saberes e polêmicas. Geralmente, o objeto em foco é o sujeito em processo, o sujeito presente, cujo produto cognitivo tende a ser um efeito da intervenção investigativa e educacional.

Este trabalho pretende articular tal substância reflexiva a outra, diversa, que é a do sujeito que narra sua formação e seu aprendizado entretecidos à vida: ao incomum da vida, que é a linha de experiências particulares organizadas no tempo; e ao múltiplo da vida, que é a rede da cultura e do contexto histórico em que esses dias transcorrem. Nessa narração, o sujeito se apresenta em processo de enunciação existencial, localizado num ponto do tempo futuro — com relação a sua caminhada epistemológica — e num ponto da vida em que seus projetos intelectuais medraram. A escolha recaiu em certo conjunto de sujeitos: os que se autobiografaram assentados sobre a notoriedade, reconhecidos por sua contribuição no campo da produção científica, da produção literária, no campo do conhecimento, enfim.

Desse modo, com base em escritos autobiográficos do escritor Jorge Luis Borges (Buenos Aires, 1899 - Génève, 1980); do escritor José Saramago (Província do Ribatejo, 1922); do escritor Umberto Eco (Alexandria, 1932); do físico Albert Einstein (Ulm, 1879 - Princeton, 1955); do biólogo e psicólogo Jean Piaget (Neuchâtel, 1898 - Génève, 1980); do físico Richard Feynman (New York, 1918 - Los Angeles, 1988), o trabalho examina os percursos e procedimentos de aprendizagem desses expertos nas áreas de Ciências e Literatura, em conjunto com a construção da subjetividade que emerge do texto autobiográfico.¹

Considerando por princípio as características do objeto de investigação — uma epistemologia pessoal e incompleta, depreendida de um relato evocado pela memória — o trabalho enfocará tais autobiografias do ponto de vista da estrutura narrativa — como a forma da escritura conduz um conteúdo complexo: o sujeito e seu conhecimento, o sujeito que se constrói emaranhado ao saber que traz sentido à vida e ao próprio relato da vida.

Para a interpretação das autobiografias utilizo procedimentos da crítica e da teoria literária, bem como recorro a fundamentos da psicologia, psicanálise e epistemologia; ancorada na análise do texto, a interpretação abrange a avaliação do papel da afetividade, da educação formal e informal e do contexto histórico e sócio-cultural na constituição do conhecimento em sujeitos cujo itinerário cognitivo se concretizou em obras consagradas universalmente. Para além da descrição e confirmação de talentos, o que se pretende, sobretudo, é discutir a abrangência desses relatos singulares sobre as condições para descobertas, aquisições e transformações de saberes e, conseqüentemente, a acessibilidade potencial do conhecimento a todos os homens.

O Capítulo I — “Nas cercanias do sujeito: o saber do texto” — procura definir o objeto de investigação e a metodologia adotada, bem como o acervo teórico escolhido como suporte à tese. Em seguida, são apresentadas as hipóteses que conduzem as diretrizes da argumentação e o desenvolvimento do trabalho, formalizadas a partir da leitura de cada texto e do cotejamento entre eles — averiguando-se as constantes passíveis de generalização e as singularidades. Essas hipóteses se distribuem em dois

¹ Daqui em diante alternarei as referências aos nomes dos autores e cientistas pesquisados com abreviações dos nomes ou apenas o sobrenome. Assim, para Jorge Luis Borges, JLB ou Borges; para José Saramago, JS ou Saramago; para Umberto Eco, UE ou Eco e assim por diante.

grupos: o primeiro referente ao âmbito da epistemologia — os conteúdos autobiográficos concernentes ao contexto e processo de formação e aprendizagem —, e o segundo relativo à escritura, à forma literária e sua dimensão subjetiva.

Uma das constantes dessas autobiografias está na relevância, para os narradores, das primeiras experiências de vida e linguagem; de uma forma geral, eles localizam na infância as fundações do edifício epistemológico adulto, bem como as motivações afetivas que os conduziram em suas escolhas posteriores. Paralelamente, erige-se, no conjunto dos relatos, a importância do mediador-educador nesse processo, o mais das vezes centrado em sucessivos personagens catalisadores da interlocução primordial, independentemente da instituição escolar, mas igualmente simbolizado em poderosos objetos da cultura: os ancestrais, os livros, uma bússola, narrativas orais, a própria linguagem.

Esses e outros dados são analisados nos dois capítulos que seguem, abordando-se a dimensão expressiva e de conteúdo de modo articulado, pois que a concepção vigente é a da organicidade do texto.

O Capítulo II — “Memória, olvido e invento” — compreende a análise e a interpretação dos textos autobiográficos dos ficcionistas Borges, Saramago e Eco.

O Capítulo III — “O pacto científico e a irrefutável imprecisão do humano” aborda as autobiografias dos cientistas: Einstein, Piaget e Feynman.

O Capítulo IV — “O encantamento jônico” — retoma as hipóteses esquadrinhadas no Capítulo I e procura sintetizar as leituras das autobiografias segundo a configuração de uma epistemologia detectável nos processos de construção e amadurecimento da obra dos autores, bem como da subjetividade produzida e comunicada nos textos.

Esse *corpus* autobiográfico constitui uma literatura plena de referências culturais próprias — intertextuais e contextuais —; de imagens poéticas reveladoras do imaginário particular do narrador; de marcas estilísticas, aptas a denotar a lógica do pensamento do autobiógrafo; e, finalmente, ultrapassando a fronteira do subjetivo e singular, do confronto e da diferença, talvez tal literatura desvele a unidade, o princípio de identidade comum a esses expertos.

CAPÍTULO I

NAS CERCANIAS DO SUJEITO: O SABER DO TEXTO

1. Do objeto ao método

Antes de restringir o corpus deste trabalho às duas tríades de escritores e cientistas, outras autobiografias foram objeto de leitura e referência visando, de um lado, à ampliação de informações sobre o contexto sócio-histórico por meio de cotejamento; e de outro, ao conhecimento de estilos diversos de composição autobiográfica entre personagens da história da ciência e da literatura mais ou menos contemporâneos aos escolhidos. Desse corpus suplementar, portanto, participaram Sigmund Freud (Freiberg, 1856 - Londres, 1939), com *Um estudo autobiográfico* (1925 e pós-escrito em 1935); Erwin Schrödinger (Viena, 1887 - 1961), com *Fragmentos autobiográficos* (1960); e Werner Heisenberg (Wurzburg, 1901 - Munique, 1976) com *A parte e o todo* (1971).

A escolha dos textos resultou de fatores objetivos e subjetivos. Os primeiros visam favorecer o foco e o alcance da pesquisa: ineditismo do texto, abrangência multidisciplinar, diversidade de estilo e conteúdo, variação de contexto sócio-cultural e distância temporal de aproximadamente 50 anos entre as gerações, vivendo a maior parte do tempo no século XX. Desse modo, é provável a emersão de variáveis e constantes suficientes para comparações fecundas.

Os aspectos subjetivos relevam a disposição motivadora e estão agregados ao prazer literário, ao convívio permanentemente amador deste leitor com os autores, ou mesmo à descoberta casual de personagens e textos que renovam a admiração e a curiosidade por outros conhecimentos.

O quadro a seguir permite uma visualização da cronologia, país de nascimento e atividade principal dos autores citados; o *corpus* suplementar está em itálico.

		1850	1860	1870	1880	1890	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980
FREUD <i>médico- psicanalista</i>	<i>R. Tcheca</i>	1856								†1930					
EINSTEIN Físico	Alemanha			1879								†1955			
SCHRÖDINGER <i>Físico</i>	<i>Áustria</i>				1887								†1961		
PIAGET biólogo -psicólogo	Suíça					1898									†1980
BORGES Escritor	Argentina					1899									†1980
HEISENBERG <i>Físico</i>	<i>Alemanha</i>						1901							†1976	
FEYNMAN Físico	EUA							1918							†1988
SARAMAGO Escritor	Portugal								1922						
ECO Escritor	Itália									1932					

A quase totalidade dos textos autobiográficos examinados são publicações oriundas de convites e propostas de editores (*Um ensaio autobiográfico*, de Borges, *As pequenas memórias*, de Saramago, e *Sure you're joking, Mr. Feynman*, de Feynman); convites de organizadores de obras e coleções (“Autobiografia”, de Piaget, *Notas autobiográficas*, de Einstein, “Como escrevo”, de Eco); discurso ou conferência editados (*De como a personagem foi mestre e o autor seu aprendiz*, de Saramago e *O que é Ciência?*, de Feynman); entrevista em vídeo (*The pleasure of finding things out*, de Feynman). À exceção dos romances *Manual de pintura e caligrafia*, de Saramago, e *A misteriosa chama da Rainha Loana*, de Eco, que são criações literárias de iniciativa própria, as demais autobiografias não são projetos pessoais de seus autores, motivados pela decisão de registrar a própria vida ou realizações, tendo sido algumas obtidas após reiterados pedidos, durante alguns anos. A solicitação externa expressa uma expectativa editorial ou acadêmica, e a resposta literária vem contagiada por essa demanda, seja pelas justificativas dos autores relativamente aos seus propósitos, receios, ressalvas, seja pela serenidade e ânimo explícitos com que se entregam à tarefa.

Segue-se a apresentação sucinta dos autores e autobiografias analisadas, com referências às circunstâncias de produção. São citadas ainda as obras ou textos de caráter autobiográfico mais importantes utilizados como apoio ou complemento às considerações dos textos principais. O critério para a sequência obedece à cronologia dos autores, separados em duas tríades: os ficcionistas e os cientistas.

Um ensaio autobiográfico (1970 / 2000), de Jorge Luis Borges, foi ditado em inglês ao seu colaborador e tradutor Norman Thomas di Giovanni, durante os primeiros meses de 1970. Borges tinha 71 anos, estava já completamente cego, e é possível que o longo convívio pessoal e literário com Giovanni tenha engendrado a criação desse perfil, publicado inicialmente na prestigiosa revista *The New Yorker*, em 19 de setembro de 1970; depois, reapareceu como introdução em edições posteriores de obras de Borges e também como obra independente. As circunstâncias editoriais permeiam esse trabalho, que deve ter sido sugerido por Giovanni depois de convites das editoras norte-americanas; mas todas as suas páginas chamam para um sutil partilhar do autor, cuja própria vida se deixa invadir pelo estilo e os eventos de seus contos, sem pudores ou ressalvas à auto-exposição.

O texto de Saramago, *De como a personagem foi mestre e o autor seu aprendiz* (1998), é uma breve narrativa de gênero complexo, arrebatadora (não é casual seu desdobramento, pelo autor e editor, na recente autobiografia *As pequenas memórias*, em 2006). Discursado na cerimônia de entrega do Nobel de literatura, o título localiza a vida de seu autor no universo literário: escrito em terceira e primeira pessoa, a dialética mestre-aprendiz e autor-personagem determina a condição híbrida da história-estória, ou seja, a transfiguração inerente à lembrança e seu relato. Não é somente o caráter poético do texto que conduz a interpretação: nas pregas do discurso cerimonial de feito literário de Saramago se desvela a construção de uma aprendizagem objetiva. Durante a realização deste trabalho, ocorreu o lançamento de *As pequenas memórias* (2006). Esse pequeno volume alterou a rota do capítulo destinado a Saramago e passou a ser a autobiografia central, em diálogo aberto com o discurso de premiação. Além desses textos, o primeiro romance do autor português, também de cunho autobiográfico — *Manual de pintura e caligrafia* (1977) — é utilizado em algumas referências complementares.

O quinto romance de Umberto Eco, *A misteriosa chama da rainha Loana* (2005), foi lançado em meio a suposições de jornalistas e críticos acerca de seu caráter autobiográfico. Questionado, Eco (2004) não nega a presença da história pessoal na ficção de seu erudito e desmemoriado protagonista Yambo, mas faz ressalvas, como em entrevistas na época do lançamento:

Quero ajudar a reler a história, fazer entender uma época por meio de detalhes (...).

Atenção, meu livro não é uma autobiografia. Na verdade, é a descrição de uma geração inteira, cheia de lembranças que pertencem a todos e a mim (...).

O romance inclui referências claras às coisas que vi quando era pequeno, na minha casa, pelas ruas, na família. (Eco, 2004:1)

Dois capítulos em especial correspondem à “referência autobiográfica de toda uma geração”, com características similares às que marcaram e marcam a história e a produção cultural de Eco, bem como episódios e documentos declaradamente

autobiográficos; são os que localizam o protagonista em sua vida escolar dos sete aos doze anos: “Mas Pippo não sabe” (Cap. 9) e “Por fim voltaste, amiga bruma” (Cap.15). Embora ficção, esses capítulos registram com sutileza e profundidade o aprendizado da escrita como imitação, adulação e transgressão, bem como a construção interna da ética na infância e suas decorrências ideológicas, duplicando o relato autobiográfico “autêntico”, declaradamente não fictício de “Como escrevo” (2002). Esse último, um ensaio memorialista produzido para uma coletânea de depoimentos de escritores, pouco tempo antes de Eco iniciar a composição do romance, constitui o texto autobiográfico de base, em dueto com as aventuras do protagonista-narrador de *A misteriosa chama da Rainha Loana* (2005).

As *Notas autobiográficas de Albert Einstein* (1982), escritas em alemão, quando o autor tinha 67 anos (1946), visaram atender ao insistente pedido de seu editor norte-americano para que se completasse o volume VII (intitulado *Albert Einstein: filósofo-cientista*) da Coleção Biblioteca de Filósofos Vivos. Esse foi o único texto de caráter pessoal escrito pelo cientista. Embora não entre em aspectos de sua vida privada ou familiar, Einstein permitiu-se referências constantes à vida cotidiana. Trata-se, segundo ele mesmo, de um *Selbst-Darstellung* (auto-retrato) científico, pleno de memórias de seu viver e pensar, ora conscientemente vagas, eventualmente peremptórias, raramente irônicas e sempre formatadas pela razão.

(...) preparo-me para escrever algo que é como o meu obituário.

(...)Todas as reminiscências são coloridas com os tons do presente, vistas portanto sob uma falsa perspectiva.

(...)O que afirmei acima é verdadeiro apenas em certo sentido, do mesmo modo que algumas linhas de um esboço mostram um objeto complicado, cheio de detalhes, apenas até certo ponto. (Einstein, 1982: 13-16)

Piaget, em sua “Autobiografia” (1973) — escrita e publicada pela primeira vez no volume IV de *A history of Psychology in Autobiography*, em 1952, quando tinha 56 anos — afirma não ter intenção de falar de sua vida pessoal, pois ela “*não interessa a ninguém*”:

Qualquer autobiografia só terá interesse científico, se conseguir oferecer elementos para uma explicação do trabalho do autor. Para atingir essa finalidade limitar-me-ei aos aspectos puramente científicos da minha vida.
(Piaget, 1973: 133)

Para defender essa tese pouco flexível e escapar de flagrantes que mostrariam ângulos vedados e velados, Piaget procura limitar seu relato a segmentos temporais precisos, em que constam suas experiências profissionais e suas convicções teóricas — evitando percursos passíveis de divagações. Talvez seja em decorrência dessa ênfase dada aos “*aspectos puramente científicos*” que ele tenha tornado possível a visibilidade, em entrelinhas, de sua humanidade prosaica.

A produção dessa autobiografia derivou de um projeto em comum da Clark University e da Columbia Forum Editora, que patrocinaram *A History of psychology through autobiography* (1952). Fica claro que a anuência de Piaget em redigir o relato deveu-se ao objetivo estritamente documental e coletivo da coleção. Não parece haver dúvida sobre o caráter não-espontâneo da narrativa e dos cuidados redobrados do autor em misturar-se à história da psicologia e confundir-se com seu objeto, em vez de expor-se como seu ícone. Todavia, no percurso do discurso científico de Piaget há lapsos em que se desvelam a subjetividade e a máscara.

Pertence a Richard Feynman a mais livre e fragmentada das autobiografias desta tese. Trata-se de uma longa entrevista ao programa Horizon, da BBC, em 1981, quando o cientista tinha 71 anos. O caráter espirituoso e solto das reminiscências e das considerações mais objetivas não se perde na publicação escrita, editada a partir da transcrição do programa e publicada sob o título *The Pleasure of Finding Things Out* (1999). As condições dessa autobiografia são inusitadas: não foi produzida intencionalmente e, embora não tenha sido encomendada, foi engendrada pelo convite da rede de televisão, feito ao eminente cientista, já então idoso. A espontaneidade inerente à conversa que — Feynman o sabia, quando do convite — resvala pela infância, interesses permanentes e episódios pitorescos, alinha-se paradoxalmente à obrigatoriedade de responder a determinadas perguntas do entrevistador. A produção autobiográfica de Feynman é farta, não obstante ele ser pouco afeito à escrita. Sempre à vontade em conferências, entrevistas e depoimentos, contou nos últimos anos com

escribas dedicados e próximos, como o amigo e editor Ralph Leighton, de *Sure you're joking, Mr. Feynman* (1985). Alguns episódios narrados nessa obra servirão como complemento à autobiografia base, *The pleasure of Finding Things Out* (1999).

De um modo geral, os autores cientistas confessam em suas autobiografias a despreocupação com o estatuto da criação literária. Por um lado, não se consideram familiarizados com recursos estilísticos e estruturais. O que parece ser relevante, entretanto, é a intenção explícita de realizarem um texto autobiográfico de próprio punho, “autêntico e fiel ao real”, embora sob as condições paradoxais da memória individual, contagiada pela limitação documental e pela liberdade criadora.

Tucídides, o historiador grego, preocupado com a imparcialidade e a verdade dos fatos que narrava sobre a Guerra do Peloponeso, assume buscar em seu estilo a concisão; em sua exposição, o princípio da causalidade e a coerência; e no conteúdo, a suposição e a inferência. Esse pressuposto parece percorrer idealmente os cientistas que falam de si, mesmo pertencendo a uma época em que a estabilidade dos conceitos e a permanência das relações são precárias; e alinhava também os diários e memórias dos ficcionistas, porque a verossimilhança em nada atenta contra a liberdade de re-imaginar.

Pois bem, no que concerne a essas frases, (...) descobri ser impossível recordar-lhes o enunciado preciso. Assim, a cada orador fiz falar como, em minha opinião, ele o teria feito naquelas circunstâncias, atendo-me o mais estreitamente possível à linha de pensamento que norteou sua fala. (Tucídides, apud Heisenberg, 1971: 7)

Quando iniciei o presente estudo, a pergunta condutora, que parecia enunciar os dados básicos do problema, não permitia vislumbrar o ponto de chegada. Estabilizou-se durante meses em uma espécie de estado indagativo permanente: como aprenderam os que sabem muito? Como passaram do estado de aprendizes a especialistas notáveis? A pergunta não se resolvia, pois as tentativas de construção de respostas a partir de um repertório teórico previamente selecionado evocavam novas conjecturas, e o problema inicial engendrava outros. A resposta se escrevia e não se completava, desdobrando-se em mais de uma conclusão, antieucidianas, arredias a padrões. Seria porque, para além

das complexidades de cada vida, nesse processo de análise de autobiografias, observa-se a evanescência, na rememoração, do que se supõe ser a vida verdadeira? Porque, contados, os acontecimentos se tornam reinvenções, sob a pena de qualquer narrador — especializado ou amador —, e mesmo o discurso pretensamente rigoroso dos cientistas se abre ao imponderável? Ou ainda porque, na subjetividade tecida em cada texto se desenha o mapa de um território único, cujo relevo e contorno decorrem de uma conjunção original de fatores?

O apoio teórico era amplo, mas não respondia às demandas de um objeto multifacetado e polissêmico: a adequação de um ou outro ponto de vista teórico aos conteúdos e às formas das autobiografias falseava os textos e esvaziava os fundamentos. O corpus não constituía um modelo sobre o qual se haveria de examinar a validade de hipóteses, pois a singularidade de cada objeto demandava uma abordagem que lhe permitisse, de início, falar sozinho. Tratava-se, de fato, em princípio, de ouvir cada texto para inferir a gramática de sua língua. Seria preciso tentar partir do único que cada texto-sujeito anunciava, para depois, mapeados os significados daquele conjunto híbrido, avaliar se emergiam das diversidades humanas não vozes em uníssono, mas um coro capaz de traduzir harmoniosamente as polifonias da espécie.

Esse problema, de ordem metodológica, determinou a escolha do caminho. A epistemologia dos cientistas e escritores se espalhava nas autobiografias em meio à *poiesis*: idéia e obra, história e invenção, memória e desejo, afeto e lógica. Desse modo, foi preciso deixar as hipóteses e o amparo teórico provisoriamente de lado e iniciar um trabalho de exegese e de ação hermenêutica. O sujeito e seu aprendizado estavam imiscuídos no texto, portanto, este deveria determinar o exame. Como se iniciasse uma interpretação literária, decidi ler cada autobiografia, de acordo com o método que ela própria sugerisse. Procurei focar cada narrativa e retirar dela informações, conceitos, significados em consonância com suas características formais: projetos e procedimentos narrativos, narrador e foco narrativo, encadeamento de episódios, tempo e espaço, funções argumentativas mascaradas no relato, imagens poéticas, intertextualidades, imagens obsedantes, estilo, fluxos de consciência. Evidentemente, deveria haver um plano de análise, que considerasse a dupla dimensão de cada texto: no âmbito da forma, a linguagem e o ser que nela se desvela; no do conteúdo, o processo epistemológico do sujeito narrador.

O plano de análise se estabelece sobre um conjunto teórico. Do ponto de vista da linguagem, a concepção de autobiografia articula as condições de objetividade e subjetividade, referência e invenção fundamentada nas obras de Paul John Eakin: *Fictions in autobiography: studies in the art of self-invention* (1985) e *Touching the world: reference in autobiography* (1992). A escolha de Eakin se justifica sob dois aspectos, pelo menos. Partindo da premissa de que toda autobiografia é um ato literário, psicológico e cultural, sua teoria se erige a partir da análise e interpretação de obras autobiográficas de escritores, o que constitui uma fonte imprescindível de cotejamento para esta tese, em face da identidade parcial com um corpus literário. No primeiro livro, Eakin (1985) se debruça longamente sobre as narrativas de Mary McCarthy, Henry James, Jean Paul Sartre; no segundo, (Eakin, 1992), suas leituras percorrem as autobiografias de Roland Barthes, Ronald Fraser, John Updike, dentre outros. O segundo aspecto a considerar deve-se ao caráter abrangente das fontes a que o ensaísta norte-americano recorre e que confronta e sintetiza cuidadosamente, referências essas consideradas clássicas para o estudo da autobiografia: Philippe Lejeune, James Olney, Jean Starobinski, Elizabeth Bruss, Georges Gusdorf.

O foco na análise dos textos procura considerar as diferenças formais de construção, bem como suas condições de produção: o que motivou cada autor na criação de sua autobiografia? Como cada um expressa a relação com esse gênero de texto e se adapta às próprias expectativas?

Do ponto de vista do conteúdo, a análise das etapas, dos limites e da natureza do conhecimento de cada autobiógrafo atenta para o cenário e os atores que contracenam em sua história. O processo de construção do sujeito em seu conhecimento exige a observação desse sujeito em sua exposição à vida e ao mundo (infância e família), na vivência escolar, e em seu contexto histórico e sócio-cultural. Essa rede de relações é apresentada por um narrador em pleno “ato autobiográfico” (cf. p.36), em um presente de enunciação que contamina o relato e a suposição do processo.

O trabalho de análise do conteúdo das autobiografias, embora parta da premissa de deixar emergir o sujeito no relato de seu desenvolvimento cognitivo, antecipa em suas interrogações um conjunto de hipóteses que vislumbram possibilidades de generalizações e uma aspiração de localizar o sujeito no corpo coletivo de sua espécie: a experiência irreproduzível e irrecuperável de cada homem em sua vida e tempo estaria

enredada às demais solitárias e singulares experiências, em múltiplos tempos. Embora tais hipóteses não constituam um modelo condutor em busca de confirmações e respostas fechadas, elas resultam de uma leitura inicial do corpus e supõem o acervo teórico deste pesquisador e suas expectativas de validação dessas idéias. Subjacentes às conjecturas e à investigação, encontra-se, ainda, um intenso desejo de descoberta de alguma coisa ainda sem nome, uma espera pela surpresa, sempre provável diante de um objeto tão difuso, diverso e complexo como o homem. Esse encontro — possível no ato desta pesquisa — pode, talvez, ser vivenciado pelos leitores desta tese, caso se considerem os Capítulos II e III como um relato em seu tempo de enunciação, à maneira dos atos autobiográficos que eles mesmos se propõem a desvendar.

A interpretação das autobiografias é construída sobre dois conjuntos de hipóteses — o da epistemologia e o da escritura — apresentados separadamente, visando à maior clareza, na presente exposição da metodologia. A rigor, no processo interpretativo, ambos os conjuntos são comunicantes, relativos e recorrentes. O movimento da leitura adere forma e conteúdo, ou seja, o conteúdo que a forma expressa ilumina ângulos obscuros da linguagem, que desvenda novos conteúdos, em sucessivas camadas de significação. É desse modo que os textos do Capítulo II e III são construídos: a metodologia constitui um instrumental embutido à interpretação, ou então estaria fadada a segmentar o processo de desenvolvimento de cada sujeito e separá-lo artificialmente do corpo de sua narrativa. Além disso, essas hipóteses podem gerar outras, no decorrer da análise, que ampliam e alteram a configuração prévia.

2. Hipóteses sobre o saber

As questões relativas à epistemologia dos expertos se assentam sobre uma condição primeira. Estão ausentes deste trabalho dados ou considerações referentes a aspectos biofisiológicos, como herança genética, bem como avaliação de inteligência, comportamento ou distúrbios psicopedagógicos: parte-se de relatos em primeira pessoa e da produção escrita dos sujeitos, complementados com depoimentos pontuais de terceiros. Desse modo, o princípio e a relevância para a pesquisa estão nos textos, e cinco hipóteses sintetizam o itinerário, válido para os seis autobiógrafos.

1. As condições subjetivas se configuram desde a infância: verifica-se a presença de vínculos primitivos e motivação acentuada por objetos da cultura.

2. Na escolha de uma área específica do conhecimento — Ciência ou Literatura —, há fortes indícios da supremacia da influência sócio-cultural sobre determinado perfil cognitivo.

3. A educação informal ou escolar inclui vínculos afetivos ou relações sociais estimulantes, mediação criativa, liberdade de atuação, estímulo e experiências de sucesso.

4. Os conteúdos e conhecimentos são disponibilizados aos aprendizes sem adaptação didática ou facilitação de linguagem. Procedimentos de trabalho cognitivo na infância são análogos aos que utilizam quando adultos.

5. A experiência de criação e descoberta vem articulada ao prazer, independentemente da linguagem que a veicula. O deslumbramento, o êxtase diante de um objeto ou de uma ação é vivido sem distinção no âmbito da Matemática, Física, Literatura ou Malacologia.

Motivação

As realizações excepcionais nascem do sujeito e o constituem — resultam de sua singularidade e compõem sua subjetividade em um movimento permanente — e são forjadas e nutridas pelo contexto familiar, histórico e cultural. Essas realizações expressam condições subjetivas traduzidas em forte motivação e investimento emocional no objeto de conhecimento e criação, manifestados desde a infância. A

relevância das diferenças pessoais é detectável em uma comparação simples, inferida pelos relatos sobre a família. Expostos às mesmas circunstâncias históricas, ao mesmo ambiente cultural e familiar, os irmãos revelam, muitas vezes, afinidades intelectuais e afetivas, mas constroem outros universos e buscam diferentes caminhos. A única e amada irmã de Jorge Luis Borges — Norah — dedicou-se de forma recolhida e amadora à pintura; a irmã de Richard Feynman, seis anos mais nova, cresceu à luz dos brinquedos eletrônicos do irmão, mas veio a dedicar-se à astronomia; a irmã, um ano mais nova, de Albert Einstein entreteve-se, sem muita dedicação, com o piano e, com ternura permanente, a observar e compreender o irmão; e a biblioteca semiótica do avô de Umberto Eco poderia ter servido de jardim edênico aos demais netos. A forma como a constituição singular de um indivíduo contracenava com a dimensão social e histórica, com os objetos da cultura e com seus pares e familiares é também em si mesma singular e resulta de uma combinação de fatores que inclui, também, o acaso.

No ensaio “Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci” (Freud, 1973), escrito em 1910, Freud interpreta a ânsia de saber infantil como uma retomada incessante da pergunta primordial — “De onde vim?” — e aplica o conceito de sublimação ao investimento libidinal que acompanha a ânsia pelo conhecimento e pela investigação. O exemplo de Leonardo da Vinci foi inspirador para a psicanálise e permitiu uma associação fértil entre a análise de uma obra artística e intelectual e a análise da construção da subjetividade de seu autor. No caso, a localização na infância da demanda investigativa, a reiteração obstinada dessa demanda e, finalmente, o conteúdo da questão inicial, recorrente não apenas na pergunta infantil de Einstein, Feynman, Piaget — “o que se esconde por trás das coisas?” —, mas na metafísica, nas ciências naturais e na poesia, esses três fatores permitem um diálogo com a primeira hipótese interpretativa deste trabalho.

Quando no quadro característico de uma pessoa encontramos um instinto exageradamente desenvolvido e dominando os demais (como em Leonardo a ânsia de saber), explicamos essa particularidade por uma especial disposição individual, cuja condicionalidade, provavelmente orgânica, nos é desconhecida. Entretanto, nossos estudos psicanalíticos de sujeitos neuróticos nos

levam a considerar duas hipóteses, que supomos confirmar em cada caso particular. Cremos ser muito verossímil que tal instinto dominante tenha atuado desde a primeira infância do indivíduo e que seu predomínio estabeleceu-se por impressões daquela época. Também admitimos terem-se incorporados como reforço energias instintivas originalmente sexuais, chegando a representar posteriormente uma parte da vida sexual. Um indivíduo provido dessas circunstâncias investigará, por exemplo, com o mesmo ardor apaixonado que outros investem em amar e poderá substituir, desse modo, o amor pelo estudo. Não somente no instinto de investigação, como também na maior parte dos demais casos de intensidade particular de um instinto, admitimos uma intensificação sexual do mesmo. (...)

A aplicação dessa hipótese naqueles casos em que o instinto dominante é o de investigação parece tropeçar em dificuldades particulares, já que não parece possível de início atribuir à criança esse instinto, tampouco grandes interesses sexuais. Testemunha da ânsia de saber infantil é a incansável ação de perguntar, que parece tão enigmática ao adulto porque ele não se dá conta de que todas as perguntas não são senão rodeios em torno de uma questão central e elas não podem ter fim, porque a criança as utiliza para substituir uma única interrogação que, entretanto, jamais fará diretamente. “De onde eu vim?” (Freud, 1973: 19)

Freud (1973) aprofunda as considerações sobre o comportamento de Da Vinci, atribuindo diferenças qualitativas e constitucionais à ânsia de investigação. Caso o indivíduo tenha condições de resistir à coerção religiosa e outras forças repressivas que impõem limitação por vezes definitiva do impulso epistemofílico, então o desenvolvimento e a satisfação intelectual assomam do inconsciente como sublimação

da sexualidade recalcada. Leonardo é considerado um tipo raro e eficiente de dinâmica psíquica. Nela, a libido escapa à repressão, sublimando-se desde o princípio em ânsia de saber e incrementando o instinto de investigação. Além disso, em decorrência da sublimação, nesse caso, ocorrer sem a intervenção do recalque, fica afastado o caráter neurótico e a pressão dos complexos primitivos, “*e o instinto pode atuar livremente a serviço do interesse intelectual*”(Freud, 1973: 23).

Vinte anos depois (1930), em *O mal-estar na civilização*, Freud (1955) atribui ao processo cultural uma evolução libidinal semelhante à que ocorre com o indivíduo. Comparando o conselho de Voltaire, para que cultivemos nosso jardim, à atividade científica, que ele considera uma diversão semelhante, Freud afirma que, embora o prazer oferecido pela arte e pela ciência seja substitutivo e ilusório, frente ao peso do real, ele é altamente eficaz, em decorrência da força que a imaginação exerce na psique.

A sublimação dos instintos constitui um elemento cultural sobressalente, pois graças a ela as atividades psíquicas superiores, tanto científicas como artísticas e ideológicas, podem desempenhar um papel tão importante na vida dos povos civilizados. (Freud, 1955: 43)

Em um ensaio de 1908, “A criação poética e a fantasia”, Freud (1996: 135) assinala que a gênese da criação poética e ficcional encontra-se na infância — especificamente nos jogos e brincadeiras infantis. O prazer obtido pela criança em suas atividades lúdicas de representação simbólica se constrói sobre uma subjetividade plena de investimento não-recreativo. Isto é, a criança vive suas brincadeiras com absoluta seriedade e concentração, experimentando a verdade de um real provisório no prazer obtido através do jogo. Considerando que, de acordo com a premissa freudiana, ninguém renuncia a um prazer experimentado em tal grau de entrega, mas o transfigura em novas formas compartilháveis pela sociedade adulta e pela cultura, então as brincadeiras e o imaginário infantis se sublimariam nas narrativas ficcionais, anedotas e chistes adultos, dentre outras formas criadoras e investigativas que pudessem engendrar ou retomar o fio primitivo da infância.

A concepção freudiana sobre a gênese da epistemofilia e a conexão entre prazer infantil e atividade intelectual e criativa adulta parece adequar-se às recordações de

infância dos cientistas e escritores examinados, em numerosos exemplos, como se pode verificar nos Capítulos II e III. Entretanto, não parece proveitoso estabelecer uma relação linear, por exemplo, entre determinado jogo infantil e as elucubrações juvenis ou maduras: de que serve associar a dedicação de um Einstein criança aos seus castelos de cartas de baralho, que chegavam a atingir doze andares antes de cair, com a teoria revolucionária adulta sobre a gravidade? Diversamente, o foco da interpretação, neste trabalho, procura ultrapassar a relação binária objeto-metáfora para compreender a rede de conexões, que sem dúvida releva o objeto, desde que adquira significado operatório no sujeito. Vale dizer, desde que passe a compor sua subjetividade — a um só tempo linguagem, desejo, ação, interação e transformação.

O que se sobressai na tese de Freud (1996) — a importância da motivação, a força do investimento emocional e a soberania do prazer, que impulsionam e se agregam às ações humanas da infância à maturidade — constitui a primeira hipótese deste trabalho, com referência ao processo epistemológico dos cientistas e escritores em pauta. Cabe ressaltar, paralelamente, que existe uma dinâmica incessante na sequência “motivação e afeto engendram pensamento e linguagem que engendram motivação...”, a qual transcende o próprio sujeito e estabelece tanto a comunicação quanto o aperfeiçoamento pessoal. O processo individual se encadeia ao do(s) interlocutor(es) e possibilita a formação de uma rede social de significados, em que a autoria do pensamento original se dilui. Exemplo dessa motivação-criação interativa levada ao extremo é a criação literária em parceria de Borges e Bioy Casares (ver Capítulo II). Vygosty, em *Pensamento e palavra* (2001), apresenta esse sistema subjetivamente coeso em sua abertura à comunicação, o que parece ampliar a tese freudiana e explicar a interação autoria e co-autoria dos ficcionistas argentinos.

*A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio
só se torna possível quando descobrimos a eficaz causa
profunda afetivo-volitiva. (Vygosty, 2001: 479)*

Escolha

Em uma obra dedicada à análise e proposta de procedimentos educacionais relativos à aprendizagem de Matemática — *Math Power* — Patricia Clark Kenschaft (1997) apresenta o perfil cognitivo do estudante com pendor para essa área.

Pessoas com alta competência em Matemática têm pelo menos cinco características em comum: entusiasmo pela disciplina, persistência (que inclui confiança, paciência, ceticismo produtivo, vontade para recomeçar, concentração e tolerância à frustração e ao erro), raciocínio metacognitivo, flexibilidade diante da ambigüidade e propensão para buscar semelhanças nas diferenças. (Kenschaft, 1997: 14)

Há dois problemas nessa busca de um padrão de aprendizagem disciplinar. O primeiro, de ordem geral, não afeta diretamente a condução da segunda hipótese deste trabalho (relativa à escolha da área de conhecimento), mas compõe a argumentação. A definição de um conjunto de características pessoais, que envolvem personalidade e comportamentos específicos e ao mesmo tempo distinguem modos de aprender, antecipando potenciais disciplinares, parece tender a uma concepção pouco dinâmica da inteligência. A considerar as autobiografias analisadas, a plasticidade de cada sujeito em sua disposição pessoal e social para o conhecimento é muito acentuada, assim como a singularidade de cada um dos processos epistemológicos. Há saltos qualitativos, há períodos de latência investigativa, há mudanças súbitas de foco: a rigor, embora manifeste tendências, o perfil cognitivo não é estável; além disso, é muito sensível aos estímulos externos. Ressalte-se, entretanto, que, se por um lado a padronização pode ser imprecisa, por outro, a pesquisa individual de um perfil *a posteriori*, através de testes e avaliações, tem-se revelado favorecedora para uma intervenção cognitiva.

O segundo problema, derivado dessa concepção tipológica, é mais agudo. O perfil cognitivo matemático apresentado na tese de Kenschaft não é exclusivo de pessoas com pendores para essa área; conforme se analisa nos Capítulos II e III, ele corresponde, em linhas gerais, ao perfil cognitivo de Borges, Eco, Saramago, Piaget, Einstein e Feynman, assim como ao de inumeráveis estudantes com pendor exclusivo para uma disciplina ou para várias, simultaneamente. De acordo com as informações detectadas nas autobiografias, a tendência para “humanas” ou “exatas”, ou para determinada sub-área do conhecimento e produção é consolidada no contexto familiar e nas relações sócio-culturais.

Mesmo no caso de supostos perfis cognitivos diversos, inclusive na mesma área de conhecimento, não é possível verificar seus determinantes estruturais; todavia, é provável que certo quadro, à parte as condições genéticas e os componentes biofisiológicos de seu portador, resulte prioritariamente de uma dinâmica sócio-cultural e de um processo de aprendizagem auto-regulador. Há fortes evidências, nas autobiografias, da ocorrência de reciprocidade entre determinado potencial e as condições de eclosão desse potencial, bem como a confluência dos cenários escolares, históricos e ambientais para a formação e transformação do perfil cognitivo.

O processo de aprendizagem e a construção intelectual em todas as autobiografias examinadas, que incluem algumas não apresentadas neste trabalho (Freud, Schrödinger e Heisenberg) apresentam muitas similaridades, e não parece possível asseverar tendências para as exatas ou para as humanas como princípio. Numa realidade escolar que elegia a multidisciplinaridade de feitiço humanista e anunciava uma concepção epistemológica fortemente interdisciplinar, como era a Europa da época — sendo que todos os autobiógrafos tiveram uma formação escolar e familiar não restritiva às artes ou ciências, inclusive o norte-americano Feynman — a escolha parece derivar de condições multifacetadas: a memória herdada dos ascendentes, o vínculo afetivo com pais, avós, professores ou amigos; a qualidade do estímulo e as vivências; as experiências de sucesso escolar e social.

Essas circunstâncias são detalhadas no corpo da análise (Capítulos II e III), mas podem ser antecipadas na autobiografia de Freud (escrita em 1925 e ampliada em 1935), a guisa de ilustração suplementar. Neste trecho de Freud (1996b) citado a seguir, há uma suma cognitiva rara, em que o universo humano, material e cultural disponível é abraçado pelo sujeito e se torna parte dele. Compõem tal suma cognitiva as pessoas a seu redor (encarnadas na liberalidade paterna, na voz do professor e na amizade escolar), o vasto leque de interesses (história da religião, ciência, poesia e direito), a atração pelo mito arcaico (Bíblia) tanto quanto pelo logos científico contemporâneo (Darwin), e a associação imponderável (visão lírica da natureza e da medicina).

Embora vivêssemos em circunstâncias muito limitadas, meu pai insistiu que, na minha escolha de uma profissão, devia seguir minhas próprias inclinações. [...] Meu profundo interesse pela história da Bíblia (quase

logo depois de ter aprendido a arte da leitura) teve, conforme reconheci muito mais tarde, efeito duradouro sobre a orientação do meu interesse. Sob a influência de uma amizade formada na escola [...] desenvolvi, como ele, o desejo de estudar Direito e de dedicar-me a atividades sociais. Ao mesmo tempo, as teorias de Darwin, que eram então de interesse atual, atraíram-me fortemente, pois ofereciam esperanças de extraordinário progresso em nossa compreensão do mundo; e foi ouvindo o belo ensaio de Goethe sobre a Natureza, lido em voz alta numa conferência popular pelo professor Carl Brühl, pouco antes de ter deixado a escola, que resolvi tornar-me estudante de medicina. (Freud, 1996: 16)

Desse modo, um perfil cognitivo pode adaptar-se, genericamente, a sujeitos singulares, tanto quanto um sujeito pode agregar um campo de interesses diversificados, por conta de suas experiências, e coligir procedimentos de aprendizagem e metacognição durante sua infância e adolescência. Para os personagens em tela, releva-se um conjunto comum: a curiosidade permanente, a busca da compreensão do próprio pensamento, a existência de focos sucessivos de interesse investigativo, em associação a um comportamento concentrado e independente, com tendência ao isolamento no exercício cognitivo ou ao trabalho com poucas pessoas.

Mediação

Esse tema se articula estreitamente ao da educação, que constitui a terceira hipótese sobre a qual se constrói a análise. A escolaridade formal e a educação informal, mesmo que entrecortadas por circunstâncias traumáticas de confronto, constrangimento e inadequação (o que acontece com cinco dos seis autobiógrafos), podem redimir as experiências negativas, desde que propiciem relações sociais e epistemológicas mediadas pela liberdade e pelo estímulo — muito mais que o conteúdo disciplinar. No caso da educação formal nessa amostra, o conteúdo escolar por excelência é a própria escola; e, não obstante suas mazelas, ela intermedeia a vida em sociedade, a civilização e a história humana. Para alguns, como Saramago, é a primeira almejada possibilidade

de encontro com o saber formalizado; e para todos, significativamente, ela ocupa um lugar simbólico, em que a vivência do horror ou do sublime se eterniza em saudade, rejeição ou silêncio. Com exceção de Piaget, todas as autobiografias discorrem sobre a(s) escola(s), e em cada uma ela se transfigura de instituição social coletiva para uma representação construída subjetivamente.

O ambiente educacional informal parece, em princípio, ser mais relevante que o escolar, nessas autobiografias. Considere-se, em síntese, a importância de pais e avós como corifeus da Literatura para Borges e Eco (para Saramago, exclusivamente o avô, como o demiurgo das narrativas orais), e como artífices da Matemática e Ciência para Einstein e Feynman; a influência de tios ou outros adultos na direção e objeto da pesquisa, como em Piaget e Einstein; a experiência do estudo compartilhado e do exercício da discussão entre amigos para Einstein, Piaget, Borges, Eco e Feynman; o contato com bibliotecas, museus, livros especializados desde os primeiros anos. Compõe também esse ambiente educacional a qualidade da mediação: todas as lembranças impressas nos relatos conferem a esses educadores espontâneos uma aura de encantamento e afetividade. Eles são os portadores ou testemunhas de descobertas narradas como sublimes. Entretanto, sua ação não é necessariamente intensiva, constante ou direta; pode ocorrer eventualmente, mas é sempre estimulante, otimista; sobretudo, é receptiva às necessidades infantis de tradução e aproximação com objetos complexos, embora estabeleça para a criança uma condição de sujeito que precisa desenhar o próprio caminho com liberdade.

Essas hipóteses, nascidas do próprio objeto de pesquisa e em vias de maturação no decorrer na análise, parecem confluir para a concepção holística de Vigotski²(2001b), que abrange a dimensão histórico-social do desenvolvimento humano; a mediação cultural no processo de construção de significados pelo indivíduo; e a relação entre o intelecto e a dimensão afetivo-volitiva.

Desenvolvimento

Outra hipótese configuradora do processo epistemológico desses sujeitos diz respeito à autenticidade dos conteúdos de aprendizagem a eles disponíveis desde a

² No corpo do trabalho, adoto essa grafia para o nome do pensador russo. Nas Referências Bibliográficas, são apresentadas as grafias em conformidade com as respectivas edições consultadas.

infância. Os livros de Matemática, Ciência e Literatura originais se alinham a obras de referência (enciclopédias), de divulgação científica — mais genéricas, portanto — e por vezes à literatura de consumo médio (*mid-cult*) e de massa (jornais, romances de folhetim, gênero de aventuras e histórias em quadrinhos). Os pequenos leitores se apropriavam livremente do que viam, o mais das vezes sem critério de orientação adulta, ou até à revelia dos conselhos domésticos. As únicas obras facilitadas eram as de conteúdo pedagógico escolar, por exemplo, cartilhas de alfabetização. Os conteúdos da ciência e da literatura expunham as crianças a um contato direto com o conhecimento e a linguagem desse conhecimento. A eventual presença do adulto possibilitava a tradução de conceitos e aproximava o objeto de investigação do aprendiz. Paralelamente, os procedimentos de trabalho intelectual ou criativo na infância eram muito semelhantes aos que viriam a ser adotados pelo adulto, fato evidente em Umberto Eco e Piaget.

Todavia, no caso da alfabetização de Saramago, a mediação familiar está ausente, se não opositora: o menino aprendeu a ler diretamente nas páginas de jornais de segunda mão, único objeto impresso que transitava pela casa. A leitura era apenas decodificadora, sem compreensão, mas o suporte era um símbolo essencial da cultura letrada contemporânea, destinado a adultos.

Essa constatação prévia nas autobiografias passa a constituir uma hipótese relativa ao desenvolvimento infantil alinhada à concepção de Vigotski (2001) sobre a “zona do desenvolvimento proximal”. Segundo os pesquisadores de Ciência Cognitiva, no recente *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2006), o princípio da ZDP é um dos recursos mais essenciais para a aprendizagem e deveria ser incorporado por todos os projetos pedagógicos contemporâneos.

A zona de desenvolvimento proximal em uma criança corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real — que revela funções maduras já completadas — e o nível de desenvolvimento potencial — que indica as funções em processo de maturação, isto é, o desenvolvimento mental prospectivo. O primeiro nível corresponde a ações mentais que o sujeito é capaz de realizar com autonomia; o segundo, a ações possíveis com a intervenção ou mediação de um adulto ou em parceria com sujeitos mais competentes. Como bem diz o estudioso russo:

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento. (Vigotski, 2001: 114)

Embora Vigotski vincule esse conceito prioritariamente ao processo educacional e ao papel da escola de propiciar condições para a percepção da dinâmica de desenvolvimento e do estímulo a avanços na aprendizagem, ele se realiza plenamente e é exemplificado com fartura nas experiências infantis e juvenis dos autobiógrafos em convívio com familiares ou adultos, independentemente da vida escolar. As circunstâncias sociais e culturais permitiram a essas crianças e adolescentes que vivenciassem de forma variada uma vida intelectual além de seu desenvolvimento real, ou seja, em sucessivos episódios e atividades em nível potencial, colocando em operação a zona de desenvolvimento proximal como uma rotina cognitiva.

Paralelamente, ao ponderar que o mundo contemporâneo demanda qualidade de conhecimento e aprendizagem diferentes daquelas objetivadas pela escola do século XX, Sawyer (*The Cambridge...*, 2006) enumera algumas competências que coincidem com o patrimônio dos expertos em foco, quando ainda eram iniciantes. Embora o objetivo de Sawyer seja contrapor uma concepção de escola contemporânea ao instrucionismo tradicional, as competências enumeradas como necessidades do século XXI se aproximam não apenas das dos cientistas e escritores estudados neste trabalho, mas também às reais e superiores competências de todos os tempos. As realizações científicas e literárias humanas em geral parecem ter nascido dessas metas cognitivas. Participaram dela Galileu, Newton, e até mesmo os discípulos da academia platônica ou, antes dela, da escola socrática. Segundo Sawyer (2006), as premissas — em adesão ao documento da UNESCO de 1998, *Educação, um tesouro escondido* — são as seguintes:

(...) estudantes universitários necessitam de uma compreensão profunda de conceitos complexos, além da

habilidade para trabalhar com eles criativamente com o objetivo de gerar novas idéias, novas teorias, novos produtos e novos conhecimentos. Eles devem ser capazes de avaliar criticamente o que lêem, expressar-se com clareza tanto oralmente quanto por escrito, bem como compreender o pensamento científico e matemático.
(Sawyer, 2006: 1)

Completam o conjunto de pressupostos: a necessidade de aprender os conteúdos de forma integrada e aplicável, mais do que como conjunto de fatos compartimentalizados e descontextualizados e, principalmente, de responsabilizar-se por seu processo de aprendizagem ao longo da vida. A exposição justifica que essas competências são essenciais para a economia global, para a participação democrática e para uma existência significativa.

O nascimento das ciências cognitivas — uma rede interdisciplinar que emerge no início dos anos 70 —, depois de 20 anos, possibilitou a apresentação de um conjunto de fatos sobre a aprendizagem, consensual entre os cientistas, publicado em Bransford, Brown & Cocking (2000). As conclusões da equipe de cientistas cognitivos americanos, citadas em *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2006), por constituírem os dados mais contemporâneos a que temos acesso por via de uma publicação, interessam a este trabalho, na medida em que constituem uma referência para a análise do processo de aprendizagem de escritores e cientistas do século passado. Teriam eles, em sua história cognitiva e criativa, procedido tal como o consenso da Ciência Cognitiva mais atual? Essa validação não poderia ser contributiva para a reflexão e a prática educativa formal e informal contemporâneas?

A síntese desse documento, cujos tópicos são amplamente desenvolvidos nos vários capítulos que compõem o extenso manual de Cambridge, elege os seguintes aspectos como sendo de importância vital para a conquista de um conhecimento especializado consistente, por parte de estudantes de ensino fundamental e médio.

A pergunta condutora da pesquisa sobre desenvolvimento cognitivo é: “Como expertos adquirem sua competência e desenvolvem sua especialidade?” Segue-se a súpula das conclusões.

- a. Compreensão conceitual profunda. A aquisição de informações e procedimentos está articulada a situações de aplicação e transferência ou adaptação dos dados conforme a situação presente no mundo real. A capacidade de generalização e aplicação a contextos diversificados é favorecida pelo conhecimento vertical, e não por aquisições superficiais.
- b. Criação de um ambiente de aprendizagem com instrumentos e procedimentos similares aos do especialista e profissional. Trabalho com modelos visuais e concretos, assim como o fazem matemáticos e cientistas; comunicações através de recursos múltiplos e não necessariamente escolares, como gráficos, painéis, ensaios, reportagens; investigações iniciadas a partir de uma questão condutora a que se segue um método construído sobre hipóteses, avaliação das evidências e dedução. Investimento no trabalho interdisciplinar, já que as ciências contemporaneamente operam nas fronteiras disciplinares.
- c. Consideração do conhecimento prévio do estudante, para que equívocos e suposições sejam recursos para o desenvolvimento de conceitos profundos. Toda aprendizagem ocorre tendo por pano de fundo um determinado conhecimento anterior.
- d. Reflexão sobre o próprio conhecimento. Planejamento e crítica do próprio trabalho: “(...) quando aprendizes enunciam e comunicam seu processo de conhecimento eles aprendem mais” (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Isso significa que o estudante expressa sua compreensão, ainda inconclusa, e continua a enunciá-la através do processo de aprendizagem. “*Expressão e aprendizagem andam de mãos dadas, em um ciclo contínuo de retroalimentação. Em muitos casos, aprendizes não aprendem realmente algo até que comecem a enunciá-lo — em outras palavras, enquanto pensam em voz alta, aprendem mais rapidamente e profundamente do que estudando em silêncio.*” (Sawyer, 2006: 12). Nesse ponto da análise, Sawyer afirma estar apoiado no fenômeno do “discurso interior” tal como foi conceituado por Vigotski (2001b).
- e. O conhecimento deve ser “situativo”, o que implica a aprendizagem em grupo, em atividades colaborativas. “Situatividade” supõe que conhecer é um

processo que envolve o sujeito, as ferramentas, outras pessoas no mesmo ambiente e as atividades nas quais aquele conhecimento está sendo aplicado. Todo comportamento inteligente se realiza em um ambiente complexo, e essa premissa abrange tanto o conhecimento escolar formal como a aprendizagem informal.

- f. Cada aprendiz é o centro de seu projeto de desenvolvimento; ele deve ser o responsável pelo itinerário cognitivo, o sujeito dos próprios erros e o principal avaliador dos resultados alcançados.
- g. A autonomia é valiosa para a motivação. A progressão da autonomia é beneficiada quando os estudantes têm oportunidades para decidir qual é seu tema condutor, como coletar, analisar, e interpretar informação. A escolha livre de artefatos e de formato de apresentação também aumenta a autonomia e o compromisso cognitivo.

Todas essas considerações sobre o contexto escolar favorecedor à conquista do conhecimento superior e especializado refletem as circunstâncias — em geral não escolares — em que aprenderam e se educaram os cientistas e escritores em referência neste texto. Entretanto, mesmo que dominassem conceitos e linguagens antes de sentar-se nos bancos escolares, esse ato simbólico assegurou a cada uma dessas crianças um lugar na civilização e na história. Uma das funções da escola, além de veicular e socializar o conhecimento sistematizado, é ser palco do drama e da comédia das relações humanas. O aprendizado das injustiças, da hipocrisia, do preconceito, bem como o da consciência do estar-no-mundo, da afirmação do livre-pensar e da solidariedade se dá de forma privilegiada no prosclênio e nos bastidores desse espaço universal. De qualquer forma, todos esses experts quando jovens — a despeito de seu conhecimento prévio — confessam ter ampliado seu repertório literário e filosófico, desenvolvido seus conhecimentos científicos, iniciado projetos pessoais de pesquisa e conhecido grandes professores ou diretores em suas respectivas escolas.

Marta K. Oliveira (2005) assevera a importância da formação de conceitos e da construção de um instrumental de abordagem científica como uma das finalidades decisivas da instituição escolar, bem como ressalta a oportunidade única de desenvolvimento cognitivo que a escola constitui para muitos; paralelamente, faz referência a sujeitos que desenvolvem um acervo conceitual independente da escola em

decorrência, dentre outras vivências possíveis, de práticas familiares. Nas palavras da estudiosa:

(...) a escola terá mais proeminência como lugar de ruptura com o cotidiano quanto mais esse cotidiano estiver afastado e se diferenciar das estruturas conceituais e das modalidades de pensamento tipicamente escolares. Para crianças que se desenvolvem em ambientes altamente intelectualizados, como foi a família de Oliver Sacks, com práticas explícitas de intervenção no desenvolvimento cognitivo das crianças, a escola pode ser considerada quase desnecessária para esse âmbito do desenvolvimento, já que na própria vida cotidiana estão incorporados mecanismos de ruptura com a lógica do senso comum.

(...) entre as crianças que atualmente freqüentam nossas escolas, poucos são os casos das que podem dispensá-la (e talvez desprezá-la) como instituição cujas práticas são essenciais para a promoção de certo tipo de conhecimento, diferente daquele predominante no cotidiano e altamente valorizado na cultura letrada e escolarizada.” (Oliveira, 2005: 73)

Desse modo, para os objetivos deste trabalho, as condições de mediação educacional e disponibilidade de informações e experiências são relevantes como catalisadores do processo de conhecimento, provenham esses recursos de fontes escolares ou familiares; é provável que grande parte do processo epistemológico resulte da dinâmica entre essas forças, ora em conciliação ora em confronto, e não de uma ou outra separadamente.

Revelação

A última hipótese relativa à epistemologia desses expertos toma forma nos episódios de criação e descoberta vinculadas ao prazer. Por vezes, o sujeito se confunde com o objeto de estudo ou de procura; a ação obstinada de buscá-lo inibe a função

utilitária e sacraliza o objeto. Para todos, a experiência desse prazer vem associada à imagem do encontro com a beleza inesperada — um deslumbramento. A epifania é vivida e narrada por cientistas e literatos como raro momento singular e permanentemente fixado na memória. O deleite e o belo não são restritos ao universo da Arte e da Poesia, mas se definem na esfera do objeto que se basta, que tem permanência e singularidade, ou que se revela subitamente, qualquer que seja sua forma e substância. Numa interpretação platônica, seria a contemplação do brilho ideal no reino do visível.

A emoção da descoberta muitas vezes está relacionada à surpresa derivada de um desajuste entre a percepção humana e o funcionamento da natureza. As epifanias de Saramago e Einstein refletem essa experiência. Outras vezes, o prazer emerge do processo — longo, lento e delicado — de produzir: seja um romance, no caso de Eco, seja um experimento da quântica, em Feynman. Ocorre também na percepção de uma idéia, própria ou alheia, resultante de uma generalização complexa, de uma síntese surpreendente, em Piaget. Ou na realização do desejo, longamente alimentado e adiado, como o encontro de Borges com a Biblioteca Nacional de Buenos Aires.

A separação entre Ciência e Literatura como redutos especializados e inconciliáveis — a primeira, da racionalidade, da lógica e do intelecto; a segunda, da emoção, beleza e imaginação — tem suas raízes na história do conhecimento e na cultura. Há, sem dúvida, a diversidade das linguagens, dos procedimentos, das finalidades, que emprestam a aura de precisão e objetividade para um lado, e de imaginação e subjetividade livre para o outro. Entretanto, emoção, imaginação, liberdade e prazer, tanto quanto precisão, planejamento e trabalho compõem a subjetividade humana na relação com o objeto de investigação e produção, qualquer que seja sua forma e substância. Vigotski (2006) pondera:

“(...) a imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Nesse sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo natural, tudo é produto da imaginação e da criação humana.” (Vigotski, 2006: 9)

No decorrer da análise das autobiografias, procuro conectar os episódios de epifania aos respectivos processos de aprendizagem e procedimentos de trabalho, bem como às motivações particulares e vivências sociais.

3. Hipóteses sobre o texto

Jerome Bruner e Susan Weisser (1997) afirmam que autobiografias literárias pressupõem convenções estilísticas e de gênero.

“(...) do início ao término da autobiografia literária, somos limitados por fortes convenções referentes não apenas ao que dizemos quando falamos de nós mesmos, mas também a como dizemos, para quem dizemos e assim por diante.” (Bruner e Weisser, 1997: 142)

Não se pode afirmar que os textos analisados neste trabalho satisfazem em igual medida essa premissa. *Ensaio autobiográfico*, de Jorge Luis Borges, é uma narrativa sem desvios, do ponto de vista da estrutura, dos conteúdos e dos recursos formais do gênero. O texto de Saramago *De como a personagem foi mestre e o autor seu aprendiz*, entretanto, embora seja uma narrativa autobiográfica, não se circunscreve ao gênero. Isso porque tanto sua motivação composicional quanto as condições de enunciação e a estrutura narrativa foram determinadas pela circunstância de premiação do Nobel. Trata-se de um discurso escrito, lido para a platéia em uma cerimônia, o qual, diferentemente das peças oratórias típicas dessa premiação, avança livremente pelo terreno da literatura — com seus recursos de tropos e figuras, rupturas de norma gramatical e foco narrativo. Esse texto de Saramago, portanto, é híbrido, aliás como o são os gêneros, e apenas parcialmente compartilha da forma canônica da autobiografia e do discurso. Os textos de Umberto Eco se distanciam ainda mais de uma formulação de gênero, conforme será analisado posteriormente. Por ora, é significativo antecipar que “Como escrevo”, de Eco, é uma espécie de ensaio narrativo: referindo-se todo o tempo à sua história pessoal de escritor desde a infância, Eco se detém na análise de recursos literários e procedimentos pessoais de criação. Misto de texto técnico e confessional, “Como escrevo” complementa e fornece a chave autobiográfica ao romance *A misteriosa chama da rainha Loana*. Desse modo, quando considerados em conjunto e

em relação, os dois textos de Eco podem ser tomados pelo leitor como de caráter autobiográfico. Separadamente, não obstante sua atmosfera propícia à fácil ligação com a vida do autor, *A misteriosa chama da Rainha Loana* é um romance de ficção, e a identidade entre autor e protagonista poderia ser considerada arbitrária ou do âmbito restrito da leitura. A autobiografia de Feynman tem uma estrutura caleidoscópica, não obstante a edição, que optou por organizar as experiências relatadas em conjuntos temáticos e não cronológicos. As demais autobiografias iniciam com uma profissão que apenas parcialmente se confirma: Einstein propõe-se a escrever um “*obituario*” em vida — e não uma autobiografia — que tangencia o espírito do romance de formação, em termos de conteúdo, mas segue um ritmo livre quanto à forma; Piaget anuncia uma “*autobiografia científica*”, que se aproxima da temporalidade dos anais e apresenta focos por vezes precisos de linguagem dissertativa em meio a relatos e referências acadêmicas.

As narrativas examinadas neste trabalho estão agrupadas em dois conjuntos. Um é constituído pelos cientistas, que em síntese expressam seu objetivo de expor apenas os fatos de suas vidas considerados relevantes para a compreensão de suas realizações intelectuais, conciliando essa finalidade com o ponto de vista conservador de que uma autobiografia pode fracassar em sua essência e em seu pacto tácito com o leitor, se faltar com a verdade que ela se propõe a contar. De certo modo, eles compartilham a idéia de que a subjetividade instrumentalizada com os recursos desse arquivo altamente vulnerável, que é a memória, interfere na autenticidade das informações relatadas. A preocupação desses autores de serem espontâneos e apresentarem-se desarmados de intenções que não a de relatar suas histórias pessoais conectadas a uma história coletiva, a um contexto, aproxima-os do objetivo que é documentar a verdade interna e exterior, os fatos e sentimentos reais, em vez de produzir ficção.

O outro grupo é composto pelos literatos que, mesmo quando imbuídos do referido princípio de autenticidade, admitem a presença da ficção em seus relatos, já que a consideram um aspecto inerente à verdade e um fato irrefutável da vigência da consciência.

De fato, a verdade autobiográfica não é questão de intenção, princípio ou coragem. Em *Fictions in Autobiography*, Eakin (1985) anuncia a tese que percorre seus muitos ensaios, ou seja, a verdade autobiográfica não constitui um conteúdo definitivo,

mas em desenvolvimento, inerente ao processo complexo de autodescoberta e autocriação; além disso, o sujeito que é o centro de toda narrativa autobiográfica necessariamente tem uma estrutura fictícia, pois se compõe e se alimenta de fontes psicológicas, literárias e culturais. Em uma obra posterior, *Touching the world* (1992), o autor reitera o preceito:

“(...) é adequado localizar o ato autobiográfico no contexto mais amplo da formação da identidade, relacionando-o a uma nova representação e extensão dos antigos padrões de comportamento. O que sugiro é que produzir ficções sobre o sujeito, inclusive criando um sujeito fictício, é um fato e provavelmente o principal fato da experiência não apenas na criação de uma autobiografia, mas no fazer-se da vida.” (Eakin, 1992: 64)

De modo geral, a construção de uma biografia (ou autobiografia), pressupõe a organização das vivências caleidoscópicas e esparsas em uma ordem temporal. Assim, utilizando a terminologia filosófica, as *Erlebnisse* (experiências isoladas) se tornam *Erfahrung* (experiência que adquire sentido através de uma conexão causal-temporal com outras experiências). A vida (*Erfahrung*) se torna história quando os episódios vividos e rememorados se articulam no tempo, narrativamente, mesmo sem o apoio material da escrita. A verdade dos fatos não está em questão, nesse processo; em princípio, enunciar a vida lhe empresta consistência e sentido. O sujeito que se debruça sobre o acervo das próprias experiências modela-as com as marcas da linguagem; desse modo, ele as descompacta e traduz segundo os códigos da cultura: espaço-tempo, linearidade, significação.

A obra *A Náusea*, de Jean-Paul Sartre (1969), registra literariamente esse movimento entre *Erlebnisse* e *Erfahrung* através de seu personagem, o historiador Antoine Roquentin, que alinhava às páginas de seu diário reflexões sobre as dimensões do viver a vida e de contá-la.

Quando se vive, não sucede nada. Os cenários mudam, as pessoas entram e saem; é tudo. Nunca há princípios. Os dias sucedem aos dias, sem tom nem som; é

um alinhamento interminável e monótono.(...) Viver é isso. Mas quando se conta a nossa vida, tudo muda; somente, é uma mudança que ninguém nota: a prova é que se fala de histórias verdadeiras. Como se pudesse haver histórias verdadeiras! (Sartre, 1969: 59)

A análise dos textos neste trabalho parte de alguns princípios que circunscrevem o *corpus* em uma concepção de autobiografia que permite a investigação da literariedade em conjunto com os conteúdos de cada sujeito. Não obstante a singularidade dos estilos e a diversidade de operacionalização do gênero e estruturação textual, esses princípios valem para os textos propriamente literários (Eco e Saramago), para as narrativas de formação (Borges, Einstein e Piaget) e para o registro de discurso não-linear (Feynman).

O ato autobiográfico

Elizabeth Bruss, em *Autobiographical Acts* (1976, apud Eakin, 1985 e 1992), defende a proximidade da autobiografia com o modelo do ato de discurso, um “performativo”, no sentido de J. L. Austin (1990). O filósofo da linguagem denomina enunciado performativo o que não se limita a descrever, constatar ou comunicar um fato, mas que, quando proferido na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, na forma afirmativa e na voz ativa, realiza uma ação. Por exemplo, quando um locutor declara — “Prometo!” — esse enunciado não pode ser avaliado por critérios de verdade ou falsidade, pois supõe-se que a sinceridade do locutor extrapola os limites da análise lingüística. O fato, a ação de prometer se realiza no instante da elocução do enunciado. Bruss (1976) conceitua a autobiografia como uma forma de ação ilocucionária — performativa —, em que o sujeito que escreve (ou fala) sobre si não é um objeto representado por seu discurso, nem é uma entidade gramatical (eu) gerada por esse discurso; diversamente, o sujeito se produz em seu enunciado. Circunscrito ao presente da narrativa, a validade e falibilidade de seu conteúdo não é pertinente; o texto é um performativo, portanto, o ato autobiográfico constitui o sujeito e seu conteúdo, no processo de elocução. A partir dessa concepção, Bruss propõe que a tarefa do leitor crítico seja a reconstrução do contexto da expressão original por meio de pistas lingüísticas e textuais, para o ingresso no mundo privado do autobiógrafo.

Dialogando com a argumentação de Bruss, Eakin (1992) afirma que a autobiografia lida com duas ordens de eventos biográficos, relativos a dois passados: o do tempo pretérito mais remoto, exposto como conteúdo da narrativa; e o do tempo durante o qual a autobiografia foi escrita. O acesso do autobiógrafo ao próprio passado é necessariamente intermediado pela consciência presente desse passado. Isso implica que o passado mais próximo que a narrativa autobiográfica registra é o período do próprio ato autobiográfico. Esse passado — o do ato autobiográfico — pertence à ordem de referências em que é preciso ancorar a investigação crítica, para que os eventos da vida pretérita (passado remoto) ganhem uma perspectiva mais profunda e componham a dinâmica da subjetividade.

Esse preceito implica algum risco de perda das referências biográficas “autênticas”. Mas nesse ponto, a aguda observação de Starobinski (1980:73) configura-se essencial para mediar o impasse: *“não importa quão duvidosos são os fatos relatados, o texto apresentará, no final, uma imagem ‘autêntica’ do homem que segura a caneta”*. Isso porque a autobiografia não se limita a uma retrospectiva da vida, sendo que essa própria narrativa pode ser considerada uma experiência de vida. O sujeito que se procura reconstruir na autobiografia não é uma categoria prévia, mas é produzido no curso do desenvolvimento humano.

Eakin (1992) menciona a contínua tensão, implícita no texto autobiográfico, entre a ordem da redescoberta e a da invenção. Todo ato autobiográfico pressupõe uma (re)descoberta de si, no processo de investigação dos arquivos do passado e da memória, bem como o exercício da invenção, inerente ao exercício da linguagem; e tanto a matéria histórica e documental — a memória — quanto a linguagem têm poder de alterar e trair, porque mediadas por um sujeito em interminável processo de constituição.

No estudo da autobiografia, é difícil manter uma distinção entre o material de uma vida (e todas as possibilidades de forma imanente que ele contém), por um lado, e o ato autobiográfico (e a forma que ele produz ou inventa), de outro lado, pois a modelagem de uma vida ou um sujeito é uma atividade que pertence aos dois lados do livro-caixa. [...] A performance do ato autobiográfico

pode ser compreendida como uma extensão da formação do processo de identidade no decorrer da vida; e ele reflete a realidade vivida nesse mesmo sentido, como performance e como produto. A esse respeito, fazer uma autobiografia pertence ao mundo de referência que é seu conteúdo. (Eakin, 1992: 52)

O sujeito e a linguagem

O estatuto do sujeito e sua linguagem foi objeto de debate entre os críticos da autobiografia. De um lado, tinha-se a concepção do sujeito como uma categoria transcendente que precede a linguagem na ordem do ser, o que implica situar a autobiografia como uma representação dos conteúdos do sujeito; de outro, o conceito de sujeito como uma construção da linguagem, trazido à ordem do ser por ela, constituindo-se a subjetividade um efeito do discurso. Eakin (1985) concilia a polaridade, enfatizando a relação de interdependência entre o sujeito e a linguagem. Essa concepção de uma interdependência mutuamente constitutiva seria justificada pela conexão entre a aquisição da linguagem e a emergência da auto-consciência.

Ao apresentar um esquema ontogenético de auto-realização, o autor identifica três fases na história da autoconsciência. A primeira assinala o início desse processo atrelado à aquisição da linguagem, nos anos iniciais da vida; a segunda fase corresponde a um segundo nível, mais profundo, na ordem de experiência da infância e adolescência, quando o indivíduo atinge uma consciência distinta e explícita de si mesmo como sujeito. A terceira etapa da história da autoconsciência ocorre com a experiência do ato autobiográfico, que se revela como um modo de auto-invenção comumente produzido durante a vida, embora apenas raras vezes formalizado na escrita. Eakin avalia o ato autobiográfico como uma recapitulação da formação da identidade, daí a escrita da autobiografia emergir “*como uma segunda aquisição de linguagem, um segundo vir-a-ser sujeito, uma auto-consciente autoconsciência*”. Em decorrência, o âmago de seu estudo da autobiografia se localiza na relação entre a narrativa e as estruturas fundamentais da consciência, pois “*o impulso de escrever autobiografia não é senão uma forma especial, elevada daquela consciência reflexiva que é o traço distintivo de nossa natureza humana*” (Eakin, 1985: 8).

A fenomenologia (Merleau-Ponty, 2004) admite que a percepção é um acesso possível à verdade, mas ressalva que a verdade é sempre incompleta, pois o seu fazer-se é correlato ao tempo. A verdade completa exigiria a paralisia do presente e da situação em que se encontra o sujeito. Portanto, a percepção também é incompleta, insatisfatória, falha — mas, por incompletudes, avança-se de um presente a outro. O sujeito que se dispõe a narrar a própria vida se percebe atrelado à delimitação espacial de seus horizontes e à temporal, de seu presente, embora, em tese, todo o passado esteja arquivado em sua memória e corresponda à totalidade de seu patrimônio subjetivo, inarredável. Entretanto, a autobiografia só confirma essa incompletude; ainda que, por via da alavanca da memória, possa reorganizar, a cada página, o conhecimento que o sujeito tem de si e das próprias lembranças, ela (a autobiografia) também é contingente.

Mesmo se produzido com a intenção de ser uma construção intelectual, o ato autobiográfico não permite ao sujeito, a partir de um distanciamento crítico, o encontro consciente com sua unidade perdida. Ou seja, a autobiografia não redime, não possibilita a reorganização de uma vida graças ao autoconhecimento que ela mesma engendra. Um texto não tem o poder de restaurar a coesão esgarçada através dos tempos, e a coesão de uma narrativa não reconstitui as cisões e contradições da espécie humana. Testemunha disso é a melancolia que se insinua sorrateiramente nos epílogos dos textos autobiográficos deste trabalho. Nenhum final é feliz e coeso.

Em contrapartida, se, de fato, a possibilidade do autoconhecimento compactua com o desejo de compreender precariamente o próprio itinerário e perseguir o oculto de si mesmo, então, a autobiografia pode cumprir uma função tanto biográfica quanto de arqueologia pessoal. As autobiografias que este trabalho examina se anunciam como registros sinceros das respectivas vidas. Mas há silêncios cortando os discursos e, quem sabe, distorções de fatos. Todavia, o que se omite também se fala; e a mentira construída para não revelar indicia o funcionamento lógico do pensamento de quem a conta.

A auto-referencialidade é um fato inerente à autobiografia, por princípio. Em linhas gerais, o sujeito refere-se a si mesmo, por meio de categorias variadas: é autor, enunciador (narrador) e referente. O eu-autor se desdobra em sujeito-narrador e objeto-narrativa. Em tese, o narrador precisa dispor de neutralidade para poder alcançar a superfície de si mesmo, a partir de dentro, o que parece improvável sem a presença da

ficção. Ou seja, o distanciamento é árduo sem uma mediação que funcione como filtro mais objetivo. Qual é a percepção que “o homem que segura a caneta” tem do homem anterior à caneta? *Roland Barthes par lui même* (1975) é o título da autobiografia do estudioso francês: de um lado, Roland Barthes, esse nome anterior à caneta; de outro, um “ele mesmo” que conduz a mão e a escrita. Seria essa heteronímia uma condição do narrar, autobiográfico ou ficcional?

De fato, os ficcionistas, especialmente os contemporâneos, tendem a endossar a confissão de Flaubert: —*Madame Bovary c’est moi*. Borges, Eco e Saramago evocam em seus textos esse encontro entre criador e criatura. Entretanto, essa presença fantasmática em um gênero e outro não dissolve a relação com o leitor e suas expectativas. Se há rastros e vozes do homem na ficção, ou se há ficção no autobiógrafo, a legitimidade e a essência de um e outro texto não se invalidam diante do leitor. Mesmo que o “pacto autobiográfico”, na argumentação de Lejeune (1996: 31), tenha de ser recontratado durante a leitura de uma autobiografia que se define como impregnada de imaginário e esquecimento, o pacto se refaz, à luz dessa confissão. O homem que segura a caneta — seja ficcionista, poeta ou autobiógrafo — não é ausente de sua história pessoal, mesmo que plena de lapsos, nem estranho à sua cultura: pensamentos nascem de pensamentos, livros nascem de livros.

Desse modo, a incompletude do ato autobiográfico se estende à sua leitura. O ato da leitura é um caminhar seletivo; a escolha de focos não vem liberta das circunstâncias do leitor nem daquelas do sujeito que ele vai-se tornando nesse ato de co-autoria. Talvez o leitor crítico interfira na autobiografia, tanto quanto um biógrafo na vida de seu objeto, ressaltando-se que a leitura de um homem não é a leitura de um texto, e o mesmo vale para a análise de um personagem e de um homem. *Madame Bovary* cabe nas linhas e entrelinhas do romance; Flaubert extravasa e se multiplica. Nos textos deste trabalho, todos os autobiógrafos se constroem num longo enunciado que escolhe dar foco à própria formação e ao processo de criação e trabalho; essa construção pelo relato do “fazer-se por meio das ações da vida” é uma épica comedida, sem heroísmos, cujo protagonista a contragosto se deixa iluminar no prosaísmo. O leitor, então, assume uma tarefa de investigação também fadada ao incompleto: o ato de leitura priva, com a autoria, o caráter contingente da percepção, a descontinuidade da experiência humana e a subjetividade em construção.

Ao expor sua concepção de sujeito como história e desenvolvimento, Eakin (1992) postula que a experiência humana é instável, descontínua, diversa, e o sujeito está em constante movimento. Entretanto, em seus ensaios sobre autobiografia, ele recolhe argumentos na tentativa de demonstrar que o conteúdo desse modelo de história de vida, serial e potencialmente fragmentário, é *“radicalmente alterado pelo funcionamento da memória, que supre a possibilidade de identidade que falta na biografia do sujeito”* (Eakin, 1992: 66). Desse modo, a função da memória vai além da constituição da identidade; seu papel crucial seria o de revisar e editar o passado — através da lembrança — de modo a enquadrá-lo nas necessidades do sujeito do presente. Eakin pondera que esse comportamento da memória não parece ser consciente e, para dar suporte a tal argumento, ele recorre à comparação da memória com um palimpsesto.

Quando pensamos em um palimpsesto, antevemos um texto cujo conteúdo tem sido objeto de diferentes acréscimos temporais, de deliberadas eliminações e emendas, de reescritas e acidentais remanescências. Desse modo, um palimpsesto pode servir para evocar tanto as dimensões conscientes quanto inconscientes da relação entre presente e passado que ocorre no ato autobiográfico. (...)

Nesse modelo experimental de transação de referência autobiográfica há, então, um lugar para o passado, mas um lugar contingente, perigosamente mortal, assim como nós mesmos, e em completo acordo com nossa mais preciosa e contínua demanda por conhecer quem somos. O imprudente freqüentemente assumiu que uma memória de valor neutro, funcionando como um armazém de todos os momentos discretos do passado “tal como aconteceram”, estabeleceria o fundamento ideal da autobiografia. Estou demonstrando que o ganho aparente na verdade autobiográfica poderia de fato obstruir a constituição da identidade que é a característica do gênero, precisamente, sua meta. É a

própria impureza da memória — sua falibilidade, sua inclinação para história revisionista — que pode provar, paradoxalmente, ser remissiva, permitindo finalmente a afirmação literária da identidade. (Eakin, 1992: 66)

Essas considerações de Eakin articulam o tema da subjetividade e da linguagem com o da verdade, que constitui o terceiro item das hipóteses sobre a escritura autobiográfica deste trabalho.

Referência, ficção e verossimilhança

Teóricos da linguagem têm como princípio que enunciados de obras científicas, jornalísticas, informativas, diários constituem juízos. Antonio Candido (1976) explica que “*as objectualidades puramente intencionais pretendem corresponder, adequar-se exatamente aos seres reais (ou ideais, quando se trata de objetos matemáticos, valores, essências, leis etc.) referidos. Há nestes enunciados a intenção séria de verdade.*” Em contrapartida, na literatura de ficção, “*verdade corresponde a sinceridade e autenticidade (inerente à subjetividade do autor); ou a verossimilhança, que não é a adequação ao que aconteceu, mas àquilo que poderia ter acontecido; ou a coerência interna entre personagens e ações; ou a visão filosófica, psicológica ou sociológica da realidade.*” (1976: 18)

Bruner e Weisser confirmam que “*o objetivo último de qualquer narrativa é a verossimilhança*” (1997: 145) e, conseqüentemente, incluem nesse princípio a autobiografia. Trata-se de uma minúcia essencial: não é a verdade, mas a verossimilhança que constitui o solo sobre o qual se erige o pacto literário entre autor e leitor. A propósito, está em Aristóteles a lição primeira, límpida e direta:

Não é ofício do poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade. Com efeito, não diferem o historiador e o poeta, por escreverem verso ou prosa (...) — diferem, sim, em que um diz as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder. (Aristóteles, 1966: 78)

Na autobiografia, porém, especialmente nas de autoria literária, é quase impossível abstrair do narrador sua dupla atuação, a de historiador e poeta, como observa Eakin .

“Os próprios autobiógrafos, naturalmente, são responsáveis pela problemática recepção de seu trabalho, pois eles desempenham, querendo ou não, tanto o papel de ficcionista quanto de historiador, negociando, de um lado, uma passagem narrativa entre as liberdades do imaginário (da criação imaginária), e de outro, as limitações do fato biográfico”. (Eakin, 1985: 3)

Num trabalho como este, que parte da análise de autobiografias para compreender a construção epistemológica de seus autores, e que, para tanto, toma como relevantes as dimensões informativas, estruturais e lingüísticas dos textos, é fundamental complementar o conceito de verossimilhança com o de função poética. A síntese de Aristóteles é, mais uma vez, sólida âncora teórica:

(...) será o erro cometido, daqueles que ofendem a essência da arte, ou não será antes um erro accidental à poesia? Pois falta menor comete o poeta que ignore que a corça não tem cornos, que o poeta que a represente de modo não artístico.

“Com efeito, na poesia é de preferir o impossível que persuade, ao possível que não persuade. (Aristóteles, 1966: 100)

Nessa introdução à análise das autobiografias de escritores, cabe mencionar a distinção de Hayden White entre *anais*, *crônicas* e *histórias*, citada por Bruner e Weisser (1997), para que se delimitem os conceitos de verossímil e verdadeiro no âmbito do gênero, que envolve as duas dimensões narrativas — a do historiador e a do poeta.

Os anais constituem listas de eventos selecionados e datados. A disposição dos acontecimentos em diacronia sugere uma enumeração de títulos, sem desenvolvimento narrativo. A crônica, por sua vez, consiste em breve narração dos acontecimentos;

Bruner sugere que sua função é criar “coágulos” de significados para os eventos. Entretanto, o enredo sintetizado pela crônica só adquire significado em uma totalidade textual denominada *histoire*. Desse modo, a autobiografia abrangeria — com diferentes ênfases e em encadeamento — lembranças de eventos (anais), que adquirem um significado através da motivação criada pela crônica e se organizam narrativamente na *histoire*.

A rigor, essa estrutura narrativa não é exclusiva da autobiografia ou de relatos históricos, mas constitui as formas exploradas — além, obviamente do romance histórico e de formação dos séculos XVIII e XIX — pela literatura de ficção contemporânea (incluindo-se Borges, Eco e Saramago) e até pela ensaística e pela crônica jornalística.

Especialmente no caso dos autobiógrafos ficcionistas, há uma relação dialética entre o impulso do autobiógrafo para a auto-invenção e os modelos de subjetividade na cultura de que são parte. Um texto exemplar dessa relação é uma crônica de Carlos Drummond de Andrade publicada em sua coluna semanal do Correio da Manhã, intitulada “Garbo: novidades” (1957), que analisarei sucintamente, tendo em vista não só sua pertinência para o esclarecimento dessas questões iniciais, mas também para a interpretação das autobiografias que se seguirão. Essa crônica corporifica ainda várias das considerações teóricas apresentadas no presente capítulo. Trata-se de uma *histoire* fictícia, cuidadosamente engendrada pelos critérios lógicos e literários de verossimilhança e pelos indícios realistas das marcas temporais e históricas significadas (anais e crônica), que é narrada como um fragmento autobiográfico, desmascarado uma semana após sua publicação. No primeiro semestre de 2001, realizei um curso para professores, o qual se constituía da análise de textos literários que propiciavam reflexão sobre o binômio história e ficção, ou seja, como realidade e imaginário, verdade e invenção, linguagem literária e tradição oral se relativizam e fundem, especialmente nos textos do século XX. As duas primeiras aulas foram dedicadas à introdução dos conceitos aristotélicos de verdadeiro, verossímil e provável, através da leitura da mencionada crônica³.

³ O tema dessas duas aulas foi sugerido pela Profa. Dra. Ivone Daré Rabello, na época professora de Teoria Literária da FFLCH da USP.

O parágrafo inicial desse texto de Drummond, analogamente a uma notícia, apresenta o contexto e o fato desencadeador: menciona a publicação recente, em um semanário francês, da biografia de Greta Garbo, bem como o desconhecimento da atriz por parte da geração mais moça, e a atração que tal biografia exerceu sobre os leitores. A seguir, dilui-se abruptamente a atmosfera objetiva; a informação que poderia abrir caminho para uma resenha ou notícia se tingiu de pessoalidade, tornando-se motivação literária; o narrador se apresenta, abre-se em monólogo ao leitor, fala-lhe ao pé do ouvido e atiça sua curiosidade. Tal circunstância aponta a fronteira nebulosa entre os universos do jornal e da literatura, da crônica e do conto.

A este humilde cronista, a publicação interessou sobretudo porque abriu a urna das recordações; e ainda porque lhe permite desvendar um pequeno segredo velho de 26 anos, e os senhores sabem como os segredos, à força de envelhecer, perdem a significação. (Drummond, 1957: 17)

Expressões como “humilde cronista”, “urna das recordações”, “pequeno segredo velho”, “sabem os senhores” anunciam o resgate e a descoberta de um tempo, ocultado e preservado como um tesouro. Anuncia-se que uma verdade privada, autobiográfica, será tornada de domínio público, por envolver personagem que pertence à memória e ao sonho (de um) público. A reportagem investigativa típica do jornalismo se transfigura em confissão; do centro da matéria informativa, impessoal, emerge a voz do narrador, no sentido que lhe atribui Walter Benjamin em “Sobre alguns temas em Baudelaire” (1975)⁴: a experiência roubada ao homem da era das comunicações é resgatada pelo escritor (“humilde cronista”) e ofertada ao leitor como confiança, fato e emoção compartilhados.

Segue-se a decisão do cronista de romper o compromisso de sigilo assumido há um quarto de século (“*naquela tarde de outono, no Parque Municipal de Belo Horizonte*”), e sua disposição de revelar “*meia página, se tanto*”, da vida particular de Greta Garbo, conseqüentemente interferindo e modificando a recém-publicada biografia

⁴ Walter Benjamin (1975) observa que o jornal expressa enfaticamente a perda da experiência comunicável entre os homens na modernidade: os acontecimentos relatados são rigorosamente excluídos do contexto em que poderiam tocar a experiência do leitor, através dos recursos da brevidade, novidade, inteligibilidade e fragmentação que caracterizam a linguagem do veículo.

da atriz. Abre-se aí a página da memória do narrador — um escritor-jornalista, homem e personagem da palavra pública e midiaticizada — que revela seu segredo e o da atriz — uma personagem da mídia, uma ilusão das telas, um mito engendrado pela máquina da ficção cinematográfica.

Eis o segredo, contado por Carlos Drummond de Andrade: ela teria viajado incógnita pela América do Sul, possuída de *tedium vitae*, e permanecido alguns dias em Belo Horizonte, ciceroneada pelo narrador e seu amigo Abgar Renault. Era o ano de 1929, estava em curso a sucessão conturbada de Washington Luís, e Greta Garbo desbancava todas as estrelas do mundo no cineminha local. Ela teria chegado no trem noturno (atrasado em muitas horas), vestida em capotão cinza, óculos escuros, sapatos de salto baixo, seca e dura, e, antes de sorrir cordialíssima, disse a seus anfitriões: “*I want to be alone*”. Teriam passeado alguns dias pela Serra do Curral e arredores campestres da capital mineira, com a cumplicidade forçosamente silenciada do motorista árabe Jorge, ameaçado pelo narrador e Abgar Renault de ser denunciado como prestista. Os amigos Gustavo Capanema, Emílio Moura, Milton Campos e João Pinheiro Filho tudo ignoraram. Na véspera da partida, supostamente jantaram juntos no Grande Hotel, quando ela pediu que não revelassem sua identidade (que ela própria não reconhecia como única, misturada que estava a suas personagens) e confessou que gostaria de ficar por ali, para sempre, tirando leite das vaquinhas num sítio de Cocais (“*That's a dream*”, ela concluiu!). Eles lhe presentearam com um papagaio, citado na reportagem do Paris Match, pois sabia falar *Hello, Greta*. E a crônica se encerra: “*Como a vida passa! mas agora, não posso calar*” (Drummond, 1957: 21).

Inicialmente, propus aos alunos a leitura individual da crônica, a que se seguiu a discussão de questões relativas à construção textual, recursos de linguagem e estilo, marcas de gênero da crônica etc. Esperava que, ao tratar desses tópicos, eles viessem a se perguntar se os fatos narrados seriam verdadeiros ou falsos. Tal dúvida deveria partir dos próprios leitores, para que eu lhes devolvesse o problema, em forma de conceitos literários. A expectativa se confirmou. Antes mesmo de começarem a pensar sobre o proposto, as reações foram exclamativas e buscavam resposta ansiosa sobre a veracidade do texto. Eakin explica por quê.

*Prontamente aceitamos a presença de elementos
autobiográficos na ficção, e qualquer leitor com interesse*

na vida de um autor sente prazer em identificá-los. Thoreau prudentemente nos lembra da inevitável presença de autobiografia em ficção quando ele observa que, “além de tudo, é sempre a primeira pessoa que está falando”. A presença de ficção na autobiografia, por outro lado, tende a nos deixar desconfortáveis, pois instintivamente sentimos que autobiografia é — ou deveria ser — precisamente não-ficção. Queremos que a autobiografia seja verdadeira, esperamos que ela seja mais ou menos verdadeira, e muitos de nós se satisfazem em deixar sem comprovação a validade dessa exigência para uma base de fato verificável; a maior parte do tempo não estamos em uma posição de fazer tal teste, de qualquer modo. Nesses casos, quando somos forçados a reconhecer que uma autobiografia é apenas ficção, podemos nos sentir trapaceados pelo prometido encontro com a realidade biográfica. (Eakin, 1985: 9)

É inegável a atração que exerce sobre o leitor o aceno da veracidade de fatos narrados, especialmente em textos de gênero ambíguo, entre o ficcional e o informativo. Uma criança saboreia contos com “religiosidade”: ela não se pergunta se algo aconteceu de verdade ou não, porque se fato é verbo, ele se cria. A racionalidade e a consciência histórica surgem um pouco mais tarde, com a percepção mais acurada do tempo e da função da literatura, quando se distinguem com mais firmeza o vivido e o inventado. Mas o leitor adulto é seletivo; em geral restringe sua fantasia à literatura; com ela permite-se viajar por terras inexistentes, ser o que não é, abstrair o autor e ouvir credulamente o narrador.

Entretanto, quando se entreabre numa narrativa o convite à alcova do real, a pergunta do leitor é ávida e inevitável: isso teria mesmo acontecido? Nesse caso, autor e narrador passam a se confundir e o que poderia ter acontecido se contagia de evidência, de ocorrência. Ou seja, novo sabor ganha a “estória” quando beira tornar-se história. Parece haver homologias entre os processos de criação e leitura, relativamente à intermediação entre realidade e ficção. As inúmeras fontes do escritor incluem a história

— e a história é o que se conta ou escreve dela, a história é também relato e interpretação. O vivido torna-se memória (e a memória pessoal não se cristaliza, pois sofre a ação e a interpretação do presente interminável), ou torna-se narrativa que, embora fixada em palavras, se abre à ação e interpretação de leitores, em todos os tempos. Não há história pura e unívoca; os eventos demandam narração, os homens que protagonizam a vida são seres construídos de palavras e relatos, são eles ainda nomes e representação. Essa atração entre história e “estória” tem certa fisionomia voyeurista, no leitor. Este saboreia a possibilidade de imaginar-se personagem coadjuvante na história que nunca pôde ser comprovada, na história clandestina, oficiosa, que apenas a literatura permite vir à luz, como “estória”.

Quando publicada no veículo original, “Garbo: novidades” não trazia a marca da ficção adquirida quando da edição em livro (neste, foi acrescentado o subtítulo “Mentiras”, que nomeia o primeiro conjunto das crônicas do livro *Fala, amendoeira*). Ao leitor do jornal, portanto, a interrogação deve ter sido maior, ilustrada pela proximidade temporal do tema que as gerações de 50 tinham, com relação ao leitor do livro e ao leitor de hoje. A outra crônica de Drummond (1957), publicada uma semana depois de “Garbo: novidades”, no mesmo Correio da Manhã, tem por título “Um sonho modesto” e comenta a anterior.

Desde domingo, o cronista se sente um pouco na situação de Macunaíma, embora (ou por isso mesmo) ninguém pusesse em dúvida a veracidade da passagem de Greta Garbo por Belo Horizonte. Pelo contrário, o crédito dispensado à narrativa foi unânime, e até cumprimentos recebeu o narrador, por motivos distintos. (Drummond, 1957: 22)

Pela segunda vez o narrador se dispõe a uma confissão. Dessa vez, denunciando a confissão anterior como falsa. Ao retratar-se ao leitor, aparentemente ele se responsabiliza pelo conteúdo de seu texto e se compromete com a verdade, o que seria convencional na crônica jornalística, antes que tal gênero tivesse sido surrupiado pela poesia e então emoldurado em lirismo e ficção. Entretanto, o narrador se identifica, em sua mentira, com Macunaíma — o herói sem nenhum caráter, que, no outono da vida, em estado de nostalgia e preguiça, relata a um papagaio suas memórias, sua crônica

peçoal. (Tal papagaio, personagem do final da rapsódia marioandradina, retorna como figurante no final da crônica “Garbo”, presenteado à estrela, e aparece em revista internacional falando inglês.) No decorrer de “Um sonho modesto”, o cronista perde o tom moralista e sua identidade se deixa enlevar pela ficção que ele mesmo engendrou. Da malandragem eternamente desculpável do herói de Mário de Andrade, ele passa pela comoção de ter emprestado a tantos homens que amaram Greta Garbo espiritualmente e na tela esse *“privilégio de passé-la incógnita pelas alamedas de um parque, num crepúsculo de outono mineiro. ‘Et notre âme depuis ce temps tremble et s’étonne’ — como diz o poeta Verlaine. Tínhamos, Abgar Renault e o cronista, representado nesse passeio a sensibilidade de muitos”* (Drummond, 1957: 23). E justifica sua mentira, como, de resto, o critério para a verdade literária, que, desde Aristóteles, parece manter a consistência.

De fato, a realidade pode ser condição necessária mas não suficiente para a credibilidade, menos necessária e suficiente para a literatura, ou para a condição de ser humano. Assim como seus leitores, o cronista mergulha credulamente em sua fantasia e confessa ter pensado em conceder entrevista, comentando em detalhes o evento, mostrando supostas fotos e bilhetes, provas do delito (ou da proeza, conforme concebamos o estatuto do herói). Tudo isso porque se entregou à delícia (e à beleza) da própria ficção, enfatizadas pela vestimenta (auto)biográfica.

Assim como seu ídolo das telas, que não sabia mais quem era após tantos personagens, o escritor mergulha em suas imagens e nos sonhos da literatura. Numa só crônica, ele resgata a ilusão do cinema, a mentira e a preguiça de Macunaíma, versos de Verlaine e Calderón de La Barca. Tudo à sombra da amendoeira outonal com quem ele dialoga diariamente sobre o outono da própria vida.

Vinte e cinco anos depois, tudo pode ser verdade, e é precisamente verdade. (...) As conseqüências são óbvias: os manuais devem ser lidos e entendidos pelo avesso. Mas o cronista não quis provar absolutamente nada, imaginando que poderia ter conhecido Greta Garbo, por preguiça, aqui mesmo no Brasil. Quis apenas alimentar

*um modesto sonho de domingo, e los sueños sueños son*⁵.

(Drummond, 1957: 25)

O narrador dessas duas crônicas é, também, um leitor, um cinéfilo. Seu estado literário criativo se alimenta das formas, imagens, palavras que ele pôde rejeitar e fruir, seja na história de que é contemporâneo, seja no cinema, na literatura, no cotidiano; sua experiência de espectador-leitor habita o universo do próprio discurso.

Octavio Paz (1986) defende que tanto a criação literária quanto a experiência do leitor se dão na história, são história, mas ao mesmo tempo a negam. Isso porque ambas as experiências lançam o sujeito escritor-leitor para fora de si, rompendo os muros do tempo pessoal para atingirem o tempo do outro que se busca ou se encontra nas palavras. O leitor luta e morre com Heitor, reconhece os rochedos natais com Ulisses, portanto, revive e reverte o tempo. Ele se alimenta do tempo transformado em sua leitura e se torna, ele mesmo, personagem, imagem, poesia.

O cronista Drummond contamina seu calendário jornalístico com a pena do poeta. Talvez caiba aos ficcionistas libertar o memorialismo, subverter o tempo, fingir a história, fundir dor e riso em máscaras de metáfora e ironia.

Os narradores das autobiografias que constituem o cerne deste trabalho também são leitores. Embora a motivação desses autobiógrafos apenas em parte coincida com a motivação do cronista, seus modelos de subjetividade também se vinculam à cultura, conforme os capítulos seguintes procuram expor.

⁵ “*E los sueños sueños son*” é um verso da peça *La vida es sueño*, do dramaturgo e poeta Calderón de la Barca (1600-1681).

CAPÍTULO II

AUTOBIOGRAFIAS DE FICCIONISTAS: MEMÓRIA, OLVIDO E INVENTO

- 1. Jorge Luis Borges: *Um ensaio autobiográfico***
- 2. José Saramago: *As pequenas memórias; De como a personagem foi mestre e o autor seu aprendiz***
- 3. Umberto Eco: “Como escrevo”; *A misteriosa chama da Rainha Loana***

O presente capítulo consiste na análise dos textos autobiográficos dos ficcionistas Jorge Luis Borges (1899-1980), José Saramago (1922) e Umberto Eco (1932), conforme as premissas e os objetivos apresentadas no Capítulo I. A sequência da exposição obedece à cronologia dos escritores.

1. Jorge Luis Borges: *Ensaio autobiográfico*

Sempre cheguei às coisas depois de encontrá-las nos livros.

A própria vida é uma citação.

Jorge Luis Borges

A autobiografia de ficcionistas inevitavelmente apresenta função metalingüística, na medida em que descreve a gênese do *metier* literário e opera uma epistemologia da escritura. A metalinguagem, no caso, não se limita ao plano do conteúdo, com relatos sobre os primeiros escritos, as influências e o processo de maturação do discurso; abrange a forma, o plano da expressão, a materialidade do texto. A forma insinua e desvela significações implícitas; enredada, sempre, aos conteúdos, ela sugere os caminhos da criação e o processo de pensamento do autor.

Um ensaio autobiográfico (Borges, 2000) tem uma forma análoga à de muitos contos e ensaios de Borges. O fac-símile de algumas páginas permite testemunhar o planejamento do trabalho do escritor, a estruturação da narrativa, a seleção dos temas e eventos, a linguagem — ora épica, ora lírica, ora informativa e despida de efeitos. Esse foi o texto mais extenso desse mestre do conto e do ensaio breve. Borges precisou da parceria de seu tradutor-editor, na escrita material do texto, assim como ele vinha fazendo com sua produção literária desde o início dos anos 50, quando a cegueira demandou a presença constante de um secretário.

Juntos, Borges e Di Giovanni esboçaram um plano de trabalho (fig. 1, abaixo); a partir daí, o editor orientou o ditado de Borges para construir o texto. A escrita foi lenta, minuciosa, iniciou-se em abril de 1970 e levou cerca de três meses para ser concluída. A página manuscrita da figura 2 (p.55) foi produzida entre 25 de junho e 1º de julho. Todo o trabalho realizado em 27 de junho, nessa página, foi riscado e refeito no dia 1º de julho. Em 28 de julho, o rascunho do livro estava quase pronto. No dia seguinte, Borges tinha de dar uma conferência em Tres Arroyos, de modo que o ensaio foi terminado no Parque Hotel dessa cidade em 29 de julho, e não na Biblioteca Nacional, onde costumavam reunir-se para trabalhar (fig. 3: 55).

Essa forma editorial indicia um processo de escrita articulado segundo uma lógica espaço-temporal e uma seleção de conteúdos sob grande controle. A possibilidade de uma escrita espontânea, de memorialismo impressionista, com contornos coesivos imprecisos fica completamente afastada, desde o projeto original.

Some-se a essa estruturação narrativa uma linguagem marcada pela contenção, mesmo nos trechos mais propensos ao lirismo.

Fig.1 - Projeto do Capítulo III
Sinopse dos temas e referências dos últimos parágrafos
(Borges, 2000:123)

him. Now I later came to regret. I look back on him now, however, as Adam as the ~~creation~~ ^{temptation} bewitched by the garden of Eden. His genius is the kind ~~that~~ ^{supreme} in his few of his pages. He wanted his influence to be of a Socratic nature. I truly loved the man this side of id/ology.

biblioteca
 Nacional
 27 June 1970

Pollakson
Newport
1 July 1970.

55

A autobiografia se estrutura em cinco capítulos correspondentes a segmentos de tempo identificados por um tema que centraliza a crônica de cada segmento, conforme esta síntese:

Cap. I. Família e infância (inicia-se pelos ancestrais, em meados do século XIX, passa pelo nascimento de JLB, em 1899, e termina em 1914, quando a família se muda para a Europa).

Cap. II. Europa (de 1914 a 1921, período que abrange todo o curso de ensino médio, em Genebra, até 1918; um ano de moradia em Lugano, até 1919; e os dois últimos anos passados na Espanha — Maiorca, Sevilha e Madri).

Cap. III. Buenos Aires (período de 1921 a 1925 ou 26).

Cap. IV. Maturidade (de 1926 a 1959).

Cap. V. Anos cheios (de 1960 a 1970).

Para analisar *Um ensaio autobiográfico* (2000), recorro a outros textos do autor, de forma a estabelecer paralelos e conexões que enriqueçam a interpretação da citada epistemologia da escritura. Um ponto de partida inspirador para a leitura da autobiografia de Borges é a mencionada obra de Jean Paul Sartre, *A náusea*.

“Eis o que pensei: para o acontecimento mais banal se tornar uma aventura, é preciso, e é bastante, que nos ponhamos a contá-lo. É o que engana as pessoas: um homem é sempre um narrador de histórias: vive cercado das suas histórias e das de outrem, vê tudo quanto lhe sucede através delas; e procura viver a sua vida como se estivesse a contá-la.

“Mas é preciso escolher: viver ou contar.” (Sartre, 1969: 58))

O excerto de Sartre é enfático, em sua afirmação da primazia da narrativa sobre a vida, em termos de potencial de sedução e enredamento — do leitor e do autor.

Na autobiografia de Borges, entretanto, os acontecimentos aventurecos pertencem à vida dos avós, ou aos relatos de terceiros. As vivências do próprio Borges são apenas episódicas na literatura que ele engendra e ausentes na narrativa oral de seus

parentes, mesmo considerando eventos com apelo dramático como a cegueira, a perseguição peronista, os longos períodos no exterior, em contato com culturas diversas. O texto autobiográfico indica que o sabor de fato dessa vida e a fonte de onde mina quase todo o aprendizado deriva das memórias de outros: as orais familiares e de amigos e as escritas, devoradas nas bibliotecas que foram o lugar definitivo de sua vida.

Do ponto de vista de Sartre (1969), Borges teria escolhido contar, e não viver; o lugar de onde ele narra é a biblioteca — espaço de infinitos contos e recontos alheios. A seqüência da própria vida, em seus aspectos pitorescos, amorosos, grandiosos é entrecortada de silêncios longos, ausências, quando não por negações de si como protagonista do próprio romance familiar.

Durante toda a minha juventude, pensei que o fato de ser amado equivalia a uma injustiça. Não me sentia digno de nenhum amor em especial e recordo que meus aniversários enchiam-me de vergonha, porque todos me cumulavam de presentes e eu pensava que não havia feito nada para merecê-los, que era uma espécie de impostor. Por volta dos trinta anos, consegui superar essa sensação.
(Borges, 2000: 22)

Rememoremos o setuagenário Borges, cego, levemente apoiado com elegância em sua bengala, contando histórias e fazendo conferências sobre literatura: um demiurgo contemporâneo, que enumera e encadeia episódios infinitos, múltiplos idiomas, acervo de civilizações que é preciso manter, reproduzir, transfigurar. Rememoremos a alegoria de Borges como o personagem de Umberto Eco em *O nome da rosa* (1980) — o monge bibliotecário desvairado e quase cego Jorge de Burgos, guardião dos livros proibidos e eternos. Borges conduz seus leitores a outras narrativas e personagens, como um arquileitor, cuja existência não tem substância subjetiva, mas paira fora de si mesma, no mundo das idéias — alheias.

Em sua autobiografia, são muitas as referências às primeiras histórias, que teriam suscitado descendentes literários:

Quando criança, ouvi muitas histórias de Fanny Haslam [avó paterna] sobre a vida da fronteira naqueles

tempos. Uma delas aparece em meu conto “História do guerreiro e da cativa”. (Borges, 2000: 15)

Borges enfatiza sua condição de escritor “coletivo”, derivado de outros, experimentador de estilos e tempos variados; sua identidade de autor se forma com a contribuição de personagens que ele criou ou recriou. Seu perfil epistemológico é visualizado por meio do acervo da cultura que ele decodifica como leitor e recodifica como autor. O processo de aprendizagem transparece reiteradamente nesse compartilhar da cultura familiar e universal, da vida e da memória de seus ascendentes e do mergulho obsessivo em bibliotecas, até sua cegueira lhe impor os olhos e a leitura de outrem. Borges é exemplar contraditório do dialogismo bahktiniano no âmbito do próprio projeto literário, realizado através da memória semiótica coletiva que ele incorpora, transfigura e subjetiviza.

Na dedicatória de 1969 — pouco antes de iniciar a produção de sua autobiografia—, que abre a reedição argentina de sua *Obra Completa* (2000b), JLB se reporta à mãe, na ocasião com mais de 90 anos, como parceira e testemunha de sua história pessoal e literária. Nessa brevíssima declaração de afeto, são evocadas imagens de vivências compartilhadas, sobretudo através da memória familiar que ela trazia em seus relatos, e a afirmação de sua co-autoria nessa obra que ele prefacia.

Desde então tu me tens dado tantas coisas e são tantos os anos e as recordações. Pai, Norah, os avós, tua memória e nela a memória dos antepassados — os pátios, os escravos, o aguadeiro, a carga dos hussardos do Peru e o opróbrio de Rosas —, tua prisão valorosa, quando tantos homens calávamos, as manhãs do Paso del Molino, de Genebra e de Austin, as compartilhadas claridades e sombras, tua fresca ancianidade, teu amor a Dickens e a Eça de Queirós, Mãe, tu mesma.

Aqui estamos falando os dois, et tout le reste est littérature, como escreveu, com excelente literatura, Verlaine. (Borges, 2000b: 7)

Um ensaio autobiográfico (2000) se abre com fortes marcas da narrativa literária. Aderindo à subjetividade de quem parece estar puxando lentamente os fatos pela memória, o narrador afirma sua incerteza sobre o próprio início (do texto e de si): “*não posso precisar se minhas primeiras lembranças remontam à margem oriental ou ocidental do turvo e lento rio da Prata*”. O recurso da metonímia (margem oriental por Montevideu, onde a família costumava passar as férias; margem ocidental por Buenos Aires, onde o narrador nasceu), enfatizado pela dupla adjetivação do rio (“*turvo e lento*”), evoca a linguagem da literatura, especialmente quando se considera o estilo borgiano, econômico nos adjetivos e detalhista nas datações e cronologias.

Aparentemente, a autobiografia se inicia focada em seu protagonista (primeiro parágrafo). No parágrafo seguinte, entretanto, o leitor se dá conta de que se tratava de um começo *in media res*, típico da epopéia e das tragédias clássicas gregas, em que os acontecimentos são interrompidos para a introdução de analepses (*flash-backs*); o relato sobre os antepassados do protagonista — que se estende por quase todo o capítulo — visa bem mais que à construção de sua identidade pela menção às suas raízes; trata-se de (re)construir a cultura familiar, buscar as ações, anedotas e feitos que teriam sido protagonizadas pelos ascendentes e contadas e recontadas ao menino pelos pais e avó paterna. Essa epopéia familiar constituiria o berço do futuro escritor — leito de memória permanente em que se debatem, abraçam e transformam o heróico e o prosaico.

O caráter épico remonta ao passado e antepassados; o prosaico são contingências do próprio Jorge Luis Borges, o escriba que há de redimir a frustração literária paterna, o Homero sem heroísmos a quem compete a preservação e a reprodução dos livros.

De ambos os lados da família tenho antepassados militares; isso talvez explique minha nostalgia desse destino épico que as divindades me negaram, sem dúvida sabiamente.

Como a maioria de meus ancestrais haviam sido soldados — mesmo o irmão de meu pai fora um oficial naval — e eu sabia que nunca o seria, desde muito jovem sentia-me envergonhado de ser um homem de livros e não de ação.

(...) Desde minha infância, quando lhe [ao pai] sobreveio a cegueira, considerava-se de modo tácito que eu cumpriria o destino literário que as circunstâncias haviam negado a meu pai. Era algo dado como certo (e essas convicções são mais importantes do que as coisas simplesmente ditas). Esperava-se que eu fosse escritor.
(Borges, 2000: 21-27)

O romance familiar se estrutura em agrupamentos binários (não contraditórios ou opostos, mas sim diferentes e em harmonia) em termos de espaço, origem, língua e estilo de vida.

Do lado paterno, é personagem de destaque a avó inglesa, Francis Haslam, “*grande leitora*” dos clássicos da literatura inglesa e contadora de histórias ouvidas e presenciadas nos pampas; e o avô, Francisco Borges, coronel e comandante-em-chefe nas fronteiras da província de Buenos Aires, morto aos 41 anos em uma guerra civil. Complementam esse tripartido binômio paterno — Inglaterra-Argentina, literatura-milícia, Buenos Aires- pampas — a tradição literária do lado argentino (dois tios poetas e o próprio pai, com um romance e livros de contos e poemas publicados) e do lado inglês (o bisavô materno dirigiu um jornal inglês e doutorou-se em Filosofia e Letras em Heidelberg).

Do lado materno, há uma parceria semelhante. O bisavô foi o coronel Isidoro Suárez, que comandou o ataque de cavalaria que decidiu a batalha de Junin, no Peru; primo de Rosas, ditador da Argentina, preferiu o confisco de terras e o desterro em Montevideu à cumplicidade com a tirania. O avô materno (também Isidoro) participou de guerras civis, mesmo não sendo militar, bem como outros membros da família (tios). A mãe, Leonor Acevedo Borges, aprendeu inglês com o marido e tornou-se leitora fluente e tradutora de literatura e ensaios para o espanhol. Na casa dos Borges sempre se falou espanhol e inglês, indistintamente, e a imensa biblioteca de seu pai abrigava um amplo acervo, a maior parte em inglês.

De volta ao presente da infância, JLB ressalta que a família morava em Palermo, o “*sórdido arrabalde norte*” de Buenos Aires, habitado por “*famílias decadentes e outras menos recomendáveis*” além da decantada presença dos valentões armados, os “*compadritos*”. A família não aceitava essa vizinhança e se forçou a um isolamento tal

que, para o menino Jorge, os compadritos e suas arruaças eram literatura, como as histórias dos gaúchos e criolos dos pampas contadas por sua mãe e avó.

A vida de JLB se constrói por oposição à épica familiar, por ausência dos atributos aventurecos e romanescos dos personagens-ascendentes, e, simultaneamente, constrói-se como redenção de vidas anteriores, como promessa de projetos não cumpridos de seu pai, os quais lhe foram semeados e precisariam se realizar, como predições.

O épico, o romanesco ou vieram através de relatos orais de memórias familiares, ou através da literatura: de qualquer forma, são vidas narradas, de personagens reais ou fictícios. Misturam-se os membros da família (avôs e tios com seus heroísmos e episódios cheios de ação) com os personagens da história argentina (sejam os habitantes do pampa, os gaúchos, sejam os personagens urbanos, os compadritos). Toda essa referência se concentra ou fora do espaço da casa (personagens urbanos e gaúchos) ou fora do tempo (personagens familiares). A vida real se sucedia dentro de casa, protegida do mundo externo (representado pela então decadente Palermo) por grades e portões, e fertilizada pela imaginação de outras vidas e realidades mediadas pela biblioteca do pai e pelas histórias da mãe e da avó, também leitoras ávidas da mesma biblioteca.

*Quanto a mim, mal percebia a existência dos
compadritos, pois quase não saía de casa.* (Borges, 2000:
13)

A literatura que brota dos relatos familiares é recorrente, assim como a referência às fontes e o amálgama entre a fantasia épica e a documentação histórica. O avô materno, por exemplo, é tema de um poema lírico em que essa dualidade emerge como matéria poética e retorna, na autobiografia, em um parágrafo enfaticamente marcado pela heroicização épica (sublinhado), em contraste com o presente trivial (duplo sublinhado), o que empresta sabor de crônica ao drama. Comparem-se os dois textos.

Isidoro Acevedo
É verdade que ignoro tudo sobre ele
— salvo os nomes de lugar e as datas:
fraudes da palavra —

*mas com temerosa piedade resgatei seu último dia,
não o que outros viram, o seu,
e quero me distrair de meu destino para escrevê-lo.(...)
Em metáfora de viagem me contaram sua morte; não
[acreditei.
Era um menino, ainda não conhecia a morte, eu era
[imortal;
procurei-o durante dias pelos quartos sem luz.
(Borges, 2000b: 87)*

*Em 1874 — durante uma de nossas guerras civis —,
meu avô, o coronel Borges, encontrou a morte. Tinha, na
época, quarenta e um anos. Nas complicadas
circunstâncias que cercaram sua derrota em La Verde,
envolto em um poncho branco, montou um cavalo e,
seguido por dez ou doze soldados, avançou devagar em
direção às linhas inimigas, onde foi atingido por duas
balas de um Remington. Foi a primeira vez que se usou
essa marca de rifle na Argentina, e fascina-me pensar que
a marca que me barbeia todas as manhãs traz o mesmo
nome daquela que matou meu avô. (Borges, 2000: 16)*

Tal apreensão do mundo por via de narrativas favorece, paradoxalmente, a alienação e a alteridade. A primeira derivaria do afastamento do contexto social (a ida para a escola pública se deu apenas aos nove anos, quando já dominava a leitura e a escrita, aprendidas com os pais; o menino quase não saía de casa, pois Palermo era um “arrabalde sórdido”, e seu mundo de brincadeiras se resumia à parceria da irmã dois anos mais nova e aos personagens dos livros ou relatos orais); conseqüentemente, há um alheamento de seu tempo real, de seu presente. Por outro lado, a percepção do mundo por via de discursos literários e da memória coletiva possibilita desde muito cedo a construção de uma malha de experiências e significações apoiada na diversidade de vozes, de tempos, de representações culturais (a biblioteca clássica, os relatos orais de histórias populares, a memória familiar).

As reflexões de Borges sobre essa vivência mediada pela palavra e pelo imaginário não se restringem às confidências da autobiografia. Nos prólogos e prefácios às últimas edições de seus livros, essas constatações são reiteradas, e tal ênfase adquire um significado mais amplo que o da descrição de experiências marcantes; são indícios da formação de uma complexa subjetividade, em que a introspecção e a delimitação do espaço de formação — biblioteca e casa — permitem o salto ideal para os universais humanos.

Quero deixar escrita uma confissão, que a um tempo será íntima e geral, já que as coisas que ocorrem a um homem ocorrem a todos. (Borges, 2000b: 7)

“Já disse que passei grande parte de minha infância sem sair de casa. Por carecer de amigos, minha irmã e eu inventamos dois companheiros imaginários, chamados, não sei por quê, Quilos e O Moinho de Vento. (Borges, 2000: 22)

Acreditei, durante anos, que tinha crescido num subúrbio de Buenos Aires, um subúrbio de ruas perigosas e de ocasos visíveis. A verdade é que cresci num jardim, atrás de grades com lanças, e numa biblioteca de inumeráveis livros ingleses. Palermo do punhal e da guitarra andava (me afirmam) pelas esquinas, mas os que habitavam minhas manhãs e trouxeram agradável horror às minhas noites foram o corsário cego de Stevenson, agonizante sob as patas dos cavalos, e o traidor que abandonou seu amigo à luz da lua e o viajante do tempo, que trouxe do futuro uma flor murcha, e o gênio durante séculos encarcerado no cântaro salomônico, e o profeta velado do Kurassan, que, por trás das pedras e da seda, ocultava a lepra.

Contudo, o que havia do outro lado do gradil com lanças? Que destinos vernáculos e violentos foram-se cumprindo a alguns passos de mim, no obscuro armazém

ou no baldio sem leis? Como foi aquele Palermo, ou como deveria ter sido para que fosse belo evocá-lo? (Borges 2000b: 103)

Essa forma de viver viria a estimular sobremaneira o imaginário do menino, bem como a expressão de uma subjetividade entrelaçada ao imaginário e à subjetividade de outros. Além disso, como o conhecimento de mundo vem quase sempre intermediado pelo discurso, ocorre que a representação simbólica dos fenômenos e dos objetos parece ser rememorada como anterior à experiência e à percepção, quando não a única forma de conhecimento:

Sempre cheguei às coisas depois de encontrá-las nos livros. (Borges, 2000: 31)

Um fator de âmbito fisiológico se soma a essa predisposição familiar e cultural: desde muito pequeno, Borges tinha distúrbios de visão. Inicialmente era uma miopia grave, de alta gradação, possível de ser atenuada por óculos; esse quadro nunca se estabilizou, pelo contrário, foi-se agravando até a idade adulta, quando os sintomas de glaucoma começaram a se instalar. Esse problema ocular era congênito e atingiu o pai de Borges e outros parentes próximos (quando os Borges se mudaram para a Suíça, aliaram a meta educacional dos filhos ao atendimento oftalmológico disponível em Genebra); embora os recursos médicos na época fossem restritos, para esses casos, a família sempre teve condições de buscar tratamento de qualidade.

Minha cegueira vinha avançando gradativamente desde a infância. Foi como um lento entardecer de verão. Não havia nada de patético nem de dramático nela. A partir de 1927 sofri oito operações nos olhos, mas desde fins da década de 50, quando escrevi o Poema dos dons, já estava cego para ler e escrever. A cegueira foi uma característica de minha família; uma descrição da operação realizada nos olhos de meu bisavô, Edward Young Haslam, apareceu nas páginas da Lancet, revista médica de Londres. A cegueira também parece ser uma característica dos diretores da Biblioteca Nacional. Dois

de meus ilustres predecessores, José Mármol e Paul Groussac, sofreram o mesmo destino. Em meu poema falo da magnífica ironia de Deus, que me deu ao mesmo tempo oitocentos mil livros e a noite. (Borges, 2000: 129)

Que conexões a miopia grave da infância poderia ter com a leitura? Esse tipo de distúrbio reduz a visão a uma distância muito próxima dos olhos. Ao mesmo tempo em que as coisas em torno do sujeito perdem a nitidez e a visibilidade, há uma capacidade de visão acima da média para os objetos bem próximos. Os óculos podem propiciar a visão de longe, mas jamais a lateral. As crianças, que usualmente começam a usar óculos a partir da idade escolar, iniciam suas explorações pelo mundo com essa deficiência para os horizontes e para o que está a um ou dois metros de seus olhos, mas com excelente capacidade “microscópica”, daí sua tendência a se aproximar dos objetos e se debruçar sobre as coisas num raio restrito. A leitura de livros, por exemplo, é uma atividade extremamente confortável para o míope. A memória visual para pessoas e paisagens, por outro lado, fica fortemente comprometida e dependente de prótese.

Como era muito míope, esqueci-me da maioria dos rostos dessa época (quando penso em meu avô Acevedo, talvez esteja pensando em sua fotografia), mas ainda lembro com nitidez as gravuras em aço da Chambers's encyclopaedia e da Britânica. (Borges, 2000: 23)

Evidentemente, não há determinismo nessa correlação. Há um acomodamento biológico para as atividades de leitura, escrita e audição, que podem vir a assumir um lugar de destaque no comportamento, até mesmo por oposição às atividades que demandam esforço sensorial e de domínio espacial maior. Essa adaptação biológica fica muito clara quando Borges foi-se aproximando da cegueira. Seu trabalho de escritor sofreu modificações, com o abandono gradual do verso livre. Sem dúvida, a métrica clássica permite que se recorra à memória, pois a rima e a métrica são formulares e de fácil memorização. Isso não ocorre nem com o texto em prosa, nem com o verso livre. Por lhe ser impossível o trabalho do rascunho, ele (re)encontrou outros caminhos para sua escritura. Como os contos e ensaios também eram difíceis, pelo mesmo motivo, ele transportou o fio narrativo para sua “poesia da sombra”.

Na verdade, chego até a pensar em argumentos para os poemas. (...) Assim, escrevi poemas sobre temas tão diversos como Emerson e o vinho, Snorri Sturluson e a ampulheta, a morte de meu avô e a decapitação de Carlos I. Também me dediquei a retomar meus heróis literários: Poe, Swedenborg, Whitman, Heine, Camões, Jonathan Edwards e Cervantes. Fiz, é claro, a devida homenagem aos espelhos, ao Minotauro e às facas. (Borges, 2000: 131)

A cegueira não impediu definitivamente os outros gêneros. Logo Borges se adaptou também a ler com os olhos e as vozes alheios, e a produzir com um escriba. Essa contingência da maturidade, de certo modo, se harmonizou com o cenário de sua iniciação literária, através dos recontos de seus pais e avós.

É relevante o contraste entre essa disponibilidade permanente para alimentar-se de signos em contraposição ao vínculo social entre pares. A menção à escola em Buenos Aires, para onde foi aos nove anos, é sucinta demais, para uma pessoa fortemente arraigada a detalhes e nomes. Não se lembra de como chamava a escola, não há referências a qualquer professor, a amigos, ou a fatos. Se a escola é, como afirma Hannah Arendt (2000), a primeira e essencial intermediação entre a família e o mundo real, onde se conhecem as relações e os conflitos humanos e onde se adquire consciência do caráter coletivo e sociodinâmico da cultura, então, o menino Borges parece ter vivenciado essa mediação com resistência, na idade escolar. Ressalta-se, ainda, a opressão da uniformidade sobre diferença: o escritor sugere dificuldades de relacionamento na escola da infância através do modo de trajar-se diverso do grupo. Se não havia grande desnível social entre essas crianças da escola pública, havia, sem dúvida, diferenças culturais que, no caso de Borges, se acumulavam: o menino portava sua origem “aristocrática inglesa”, tinha sido alfabetizado em casa, em dois idiomas, tinha lido obras literárias clássicas e vestia-se como estudante de escola européia secular. Não é difícil deduzir um menosprezo tácito da família pela escola pública disponível em Buenos Aires e os motivos que a levaram a decidir-se por educar seus dois filhos em Genebra.

Não me traz prazer algum recordar meus primeiros anos escolares. (...) Como eu usava óculos e vestia colarinho e gravata ao estilo de Eton⁶, sofria com as zombarias e ameaças da maioria de meus companheiros, que eram aprendizes de valentões. Esqueci o nome da escola, mas sei que ficava na rua Thames. (Borges, 2000: 29)

É significativa, porém, a lembrança dos comentários críticos do pai à escola, dentre outras instituições, na medida em que ele mesmo era professor de psicologia na Escola Normal. As referências às motivações da crítica e às causas da insatisfação com a escola não são precisas: “*meu pai era um anarquista filosófico*”. A autobiografia raramente se detém em aspectos relacionais ou sociais fora do universo familiar e de alguns amigos que serão mencionados — e tal fato tem importância no conjunto dos dados sobre a construção desse perfil intelectual. A imagem do pai está vinculada a seu saber — sua inteligência, livros escritos, autores lidos, domínio de línguas — bem como à sua amabilidade. Mas não se percebe sua inserção social por via do trabalho (era advogado, além de professor, mas se aposentou muito cedo, devido ao agravamento da perda da visão), nem a forma como conduzia e compartilhava seu próprio saber com seus alunos. Por outro lado, o pai é uma figura extremamente forte e importante nas relações de aprendizagem e formação intelectual para o menino e o adolescente Jorge Luis Borges.

Para começar, não entrei na escola até os nove anos, porque meu pai — como bom anarquista — desconfiava de todas as iniciativas estatais. (...) Meu pai costumava dizer que neste país a história argentina substituíra o catecismo, e assim esperava-se adoração por tudo que fosse argentino. Por exemplo, ensinavam-nos história argentina antes de permitir-nos o conhecimento de muitos

⁶ Borges refere-se ao uniforme do King's College of Our Lady of Eton beside Windsor, conhecido como Eton College ou Eton, fundado em 1440.

países e muitos séculos que intervieram em sua formação.

(Borges, 2000b: 29)

O alheamento ao contexto sócio-político da época se adensa quando o narrador relata a ida da família para a Suíça, em 1914. Não há referências sobre o poder financeiro, nem sobre as fontes de recursos, além do fato de que o pai se aposentara e que a moeda argentina na época valia mais que a européia, e, portanto, o custo de vida na Suíça era acessível a essa família de migrantes. Mas infere-se que havia um poder aquisitivo de classe média alta, em face dessa escolha de viverem durante seis anos entre Genebra, Maiorca e Madri durante a Primeira Guerra. Esse é outro aspecto relevante, para a constatação de um alheamento mais ou menos geral dos Borges.

No entanto, éramos tão ignorantes da história que não tínhamos a menor idéia de que a Primeira Guerra Mundial estouraria em agosto. Nesse momento, meu pai e minha mãe estavam na Alemanha, mas conseguiram retornar a Genebra e juntar-se a nós. (Borges, 2000: 38)

Não apenas a guerra parecia não atingi-los de forma direta como civis, embora eles estivessem cercados por ela, como também não era objeto de considerações intelectuais ou políticas. Os milhares de mortos nos campos de batalha, a tensão crescente especialmente na Europa, o provável racionamento — o leitor desconheceria o mundo de 1914-1920 na Europa, caso se pautasse nas considerações dessa autobiografia. Os jornais não noticiavam os fatos? Não havia cartas trocadas entre familiares? Não havia uma literatura que registrasse o presente e seu mal-estar? Tratando-se de uma família de alto nível cultural, que se orgulhava de seu passado militar e de seu comprometimento com as causas nacionalistas argentinas, é difícil explicar esse desligamento histórico-social. O tempo e o espaço do Capítulo II (Europa – 1914-1921) parecem ocorrer à revelia. O que de fato é memorável, para o narrador, são suas conquistas e aprendizados literários. Nem a paisagem da natureza, nem a da cultura local lhe chamou a atenção, no sentido de merecerem descrições ou comentários que levem o leitor para além do prosaico ou das auto-referências.

Um ano mais tarde, apesar da guerra, pudemos atravessar os Alpes e chegar ao norte da Itália. Guardo

lembranças vívidas de Verona e de Veneza. No vasto e vazio anfiteatro de Verona, atrevi-me a recitar em voz alta alguns versos gauchescos de Ascasubi. (Borges, 2000: 38)

A escola suíça é mencionada mais amplamente do que a da infância. Há algumas considerações relevantes. O Colégio de Genebra, fundado por Calvino, era uma escola privada, sem internato, só para meninos. Tratava-se, sem dúvida, de uma escola com maioria de alunos estrangeiros, de currículo humanista (a matéria principal era o latim e as demais — que incluíam álgebra, química, física, mineralogia, botânica, zoologia — eram dadas em francês), aparentemente democrática nas relações entre docentes e alunos e com episódios explícitos de camaradagem entre os adolescentes.

Nesse ano fui aprovado em todos os exames, exceto, precisamente, no de francês. Sem me dizerem nada, meus colegas entregaram um abaixo-assinado ao diretor. Destacavam que eu tivera de estudar todas as matérias em francês, um idioma que também fora obrigado a aprender. Pediam ao diretor que levasse isso em conta, e ele amavelmente aceitou. (Borges, 2000: 39)

Caso o leitor se decida por uma “análise estatística” da construção da subjetividade de JLB através de sua autobiografia, deduziria que ela é constituída de literatura. As ações dos pais, seus objetos de admiração, seus projetos e formas de convívio se direcionam para o universo da literatura — e da filosofia — e essa é a herança que JLB recebe e amplia. O acervo literário, em geral extenso e erudito, é o descritor dos parentes; Fanny, a avó, preferia Arnold Bennett, Gabsworthy e Wells a Dickens e Thackeray. Os “ídolos” do pai eram Shelley, Keats e Swinburne, mas seu interesse em metafísica e psicologia tornou-o leitor contumaz de Berkeley, Hume, Royce e William James, assim como seu gosto pela literatura sobre o Oriente o aproximou de Lane, Burton e Payne. A mãe, para exercitar sua capacidade de concentração, diminuída após a viuvez, fazia traduções (que, aliás, foram atribuídas por engano ao filho famoso): *A comédia humana*, de William Saroyan, contos de Hawthorne, um livro sobre arte de Herbert Read, além de romances de Melville, Virginia

Woolf e Faulkner. A lista é expressiva, assim como a memória de todas essas referências literárias de pais e avós.

O menino Jorge Luis Borges, antes dos nove anos, dominava um repertório literário extenso e difícil, considerando-se a faixa etária e o fato de ter-se iniciado em inglês, sendo o espanhol sua língua materna. Não há qualquer comentário a propósito de como ele teria aprendido a ler, com quem, nem o sabor desse aprendizado, ou o prazer sentido com as primeiras páginas. O narrador enumera o acervo e raras vezes se detém para um comentário, em geral, de superfície e que não envolve de fato a complexidade dos temas e dos textos. Em língua inglesa, o primeiro romance que leu inteiro foi *Huckleberry Finn*, de Mark Twain, seguidos de outros do mesmo autor: *Roughing it* e *Flush days in Califórnia*. Das aventuras marítimas do à época popular Capitão Marryat à ficção de Wells (*Primeiros homens na Lua*), passando pela linguagem complexa de Edgar Allan Poe; poemas de Longfellow entremeados da prosa de Dickens e o clássico *A ilha do tesouro*; *Dom Quixote* em inglês (quando leu, mais tarde, *Dom Quixote* no original, pareceu-lhe uma tradução mal feita), paralelamente aos contos de Grimm, Lewis Carroll, *Tom Brown na escola* (de Thomas Hughes), *As aventuras de Mr. Verdant Green* e finalmente, *As mil e uma noites* na versão de Burton (leitura feita às escondidas da mãe, que considerava a obra inadequada para crianças, em virtude de seu erotismo). Em espanhol, leu os livros de Eduardo Gutiérrez, sobre bandidos e foragidos argentinos, e *Siluetas militares*, que relata a morte do Coronel Borges. Leu às escondidas *Martin Fierro* (também considerado inadequado pela mãe, por motivos ideológicos), e ainda Sarmiento e Facundo; também um pouco de mitologia grega e escandinava e os poetas favoritos do pai, que os citava extensamente: Shelley, Keats, Fitzgerald e Swinburne. Nessa lista de obras, não aparece Oscar Wilde, que, seguramente, ele teria lido nesse período, já que sua tradução de *O príncipe feliz* foi publicada no jornal El País e os leitores supuseram que o Jorge Borges tradutor seria o pai, já que o filho tinha apenas nove anos.

A um professor de língua e literatura, tal lista pareceria inexequível durante uma escolaridade básica e média. Para uma criança até os nove anos, é inacreditável e pedagogicamente insensata, à luz da pedagogia atual. Que experiências essa criança poderia viver, se suas horas todas se esgotam entre os livros? Como se realiza o brincar, o jogo, o conflito, o corpo? A autobiografia de Borges carece de corporalidade. Ela deve

ter existido, por que não é mencionada? As lembranças de vivências mais intensas são revelações comedidas de conhecimento de novas bibliotecas, novas pessoas com quem se compartilha esse amor pelos livros, ou momentos de contemplação da pura beleza de uma edição longamente buscada. O estímulo sensorial emana quase com exclusividade das páginas impressas. Como se deu no primeiro *Dom Quixote* (1605) que leu, em edição inglesa:

Ainda lembro aqueles volumes vermelhos com letras impressas em ouro da edição Garnier. Em algum momento, a biblioteca de meu pai fragmentou-se e, quando li o Quixote em outra edição, tive a sensação de que não era o verdadeiro Quixote. Mais tarde, fiz com que um amigo me conseguisse a edição Garnier, com as mesmas gravuras em aço, as mesmas notas de rodapé e também as mesmas erratas. Para mim, todas essas coisas fazem parte do livro; considero esse o verdadeiro Quixote.
(Borges, 2000: 24)

Parece sugestiva a coincidência entre os primeiros livros lidos pelo menino. Assim como os personagens Dom Quixote e Tom Sawyer, o jovem leitor estava de certo modo predestinado a tematizar a confusão entre literatura e vida, cercado de livros como acompanhantes. As próprias ilustrações e os heróis adquirem existência na edição procurada e única, no couro vermelho, nos detalhes de rodapé, em suma, as fantasias se vivificam no objeto em que se recupera o prazer do primeiro encontro.

Em sua análise da autobiografia de Jean-Paul Sartre, *As palavras*, Paul John Eakin (1985) avalia as relações entre a subjetividade do escritor e sua experiência infantil de contato estreito e intenso com a clássica biblioteca do avô, que ele devorava. Há fortes semelhanças, nesse âmbito, com Borges criança. Eakin pondera que, quando o primeiro encontro de uma criança com o mundo é delimitado pelas paredes lotadas de livros da biblioteca de sua casa, dos quais ele é um precoce e intenso leitor, “*a literatura não é meramente co-extensiva à realidade, ela precede a realidade na ordem do ser, na medida em que livros oferecem acesso imediato aos arquétipos ideais das coisas que estão além das paredes*” da biblioteca. E finaliza:

(...)pois quando sua mãe lê para ele, ele aprende que palavras têm o poder de elevá-lo para fora de si mesmo: não é nem ele que ouve nem ela que lê, ‘era o livro que falava’. Então Poulou [Jean-Paul Sartre] volta-se para sua imaginação livresca para tornar-se o criador e o mestre de seu próprio universo logocêntrico. (Eakin, 1985: 138)

É inevitável supor-se uma “desdiferenciação” entre os membros familiares, derivada da associação dessas referências de acervo literário: a memória detalhada de gostos alheios e de uma história densa da leitura desenvolvida em plena infância e adolescência, somada aos sucessivos equívocos de autoria nas traduções da mãe e, inversamente, a atribuição ao pai da tradução feita pelo menino Jorge, culminando-se com a expectativa dos pais de que Jorge se tornasse o escritor que o pai não conseguiu ser e que reescrevesse o romance paterno já publicado⁷. Finalmente, a mãe companheira do escritor cego, sua amiga, acompanhante em viagens, secretária e apoio constante até a extrema velhice (da mãe), que teria, silenciosa e eficazmente, alentado sua carreira literária. Uma interpretação na esfera da psicanálise trataria essas superposições e trocas como importantes na construção da subjetividade do escritor. A família nuclear feita de narradores-leitores-tradutores que se imiscuem nas respectivas escritas; essas vidas em concha, que se nutrem de literatura e se bastam, estranhas às convivências com os dessemelhantes.

O pai é central na iniciação intelectual de Jorge Luis Borges. Ele aparece quase sempre como sujeito: é o professor, o pensador, o leitor, o poeta e o formador da imensa biblioteca que viria a ser o universo do escritor.

Se tivesse de indicar o evento principal de minha vida, diria que é a biblioteca de meu pai. (Borges, 2000: 23)

Borges menciona alguns ensinamentos de seu pai que teriam ampliado os limites da leitura literária. Ele lhe teria revelado o “*poder da poesia*”, ou seja, a dimensão significativa da palavra poética. A musicalidade do verso lhe teria sido apresentada através de declamações que o menino procurou imitar e reviver anos afora.

⁷ O pai publicou em 1921, em Maiorca, seu romance *El caudillo*. Dezesete anos mais tarde, antes de morrer, o pai pede ao filho que reescreva o romance.

Agora, quando declamo um poema em inglês, minha mãe diz que o faço com a mesma voz de meu pai. (Borges, 2000: 18)

A mediação do pai foi bem sucedida também em filosofia e lógica. Ainda menino, Borges foi apresentado aos paradoxos de Zenão com a ajuda de um tabuleiro de xadrez; ele relembra: “*Aquiles e a tartaruga, o vôo imóvel da flecha, a impossibilidade do movimento*”. Anos mais tarde, escreveria dois ensaios argutos e profundos sobre esse tema da infância⁸. A construção do pensamento filosófico prossegue de forma análoga; é possível que o pai procurasse uma linguagem adequada ao pensamento infantil, mas a pedagogia, mesmo concreta, sempre buscava a dimensão reflexiva, a abstração:

(...)sem mencionar o nome de Berkley, fez todo o possível para ensinar-me os rudimentos do idealismo.
(Borges, 2000: 18)

É possível que o realismo de Berkeley semeado na infância não tenha se estendido vida afora. Pelo contrário, Borges parece ter procurado ser um habitante do avesso das cavernas, ou seja, do mundo platônico das idéias, embora cumprindo convicto, à revelia do filósofo, seu destino de poeta imitador de segunda ordem. O desenvolvimento da escrita de JLB se realizou através da sucessiva experimentação de estilos, desde as primeiras letras. Ao buscar-se como identidade escritora, o menino, o jovem e o adulto Borges deliberadamente vestiam outras idéias e outras linguagens, com o intuito de chegar à depuração e à auto-revelação, que se davam, progressivamente, através da autocritica e da metacognição.

Aos seis ou sete anos, quando começou a escrever, JLB tentava “*imitar os clássicos espanhóis, como Cervantes*”; na mesma época, menciona ter feito “*sua primeira incursão literária*”, escrevendo em “*péssimo inglês*” um manual de mitologia grega, “*sem dúvida plagiado de Lemprière*”. O primeiro conto, *La visera fatal*, (s/d), era uma narrativa anacrônica e absurda, no estilo de Cervantes. Todos os textos eram registrados em cadernos, ordenada e sistematicamente. É certo que o pai lia essas primeiras criações, mas jamais interveio.

⁸ “Avatares da tartaruga” e “A perpétua corrida de Aquiles e da tartaruga”, em *Discussão* (1932).

[Meu pai] *Queria que eu cometesse meus próprios erros e certa vez disse: “Os filhos educam os pais, e não o contrário”*. (Borges, 2000: 28)

Na escola em Buenos Aires, ensinaram-lhe a escrever *de maneira floreada*: “*Aqueles que lutaram por uma pátria livre, independente, gloriosa..*” (2000: 29). Posteriormente, em Genebra, foi orientado a ver as coisas com seus próprios olhos, pois não havia sentido em escrever daquela forma, que não pertencia a ninguém e era meramente institucional.

Ainda em Buenos Aires, no final do ginásio, influenciado por Ascasubi, tentou escrever um poema sobre os gaúchos. Sua estratégia era utilizar a maior quantidade possível de palavras gauchescas; foi vencido “*pelas dificuldades técnicas (...) e nunca passei das primeiras estrofes*”.

Essa busca sucessiva de máscaras literárias pode ser interpretada como uma experiência dramática, não no sentido da construção de uma personagem literária dotada de personalidade e estilo (como os heterônimos de Fernando Pessoa), mas da construção de narradores diversos, de “*autorias*” literárias, quando apenas a linguagem é o atributo do ser, e não há uma ontologia ficcional.

Nesse percurso, no final do colégio em Genebra, JLB escreveu vários sonetos em inglês à maneira de Wordsworth e outros em francês, que diluíam a poesia simbolista. Em 1919, teve seu primeiro poema publicado, em espanhol; nele, o jovem Borges fez “*o possível para ser Walt Whitman*”, com toda a contradição implícita em sua escolha idiomática para representar o poeta inglês. Ainda no período europeu pós-colégio, escreveu dois livros que foram destruídos pouco depois: um de ensaios e outro de poemas, ambos, segundo sua autoavaliação, sob a influência do romancista espanhol Pio Baroja.

Avaliando sua produção entre os anos 1921 e 1930, de volta a Buenos Aires, JLB continua a destacar a experimentação de autorias, já em uma dimensão hiperbólica, em que ocorre a superposição de mais de um autor, ou mesmo a perda da origem estilística precisa. Se na auto-avaliação de Borges essa imitação sucessiva e obsessiva é a experiência do erro e da tolice, do ponto de vista do leitor crítico esse desdobramento de narradores e estilos pode constituir o exercício da transfiguração, da

intertextualidade, da polifonia — desmascarados pelo autor como pecado, ou interpretados pelo leitor como genuíno procedimento de estilo. O leitor de Borges cedo aprende a desconfiar de todas as suas peremptórias informações e formulações.

*E havia também um ensaio demasiado extenso sobre a inexistência do eu, plagiado talvez de Bradley ou de Buda ou de Macedônio Fernández. Quando escrevi esses artigos, tentava imitar diligentemente Quevedo e Saavedra Fajardo, dois escritores espanhóis barrocos do século XVII que, a sua maneira espanhola, rígida e árida, procuravam o mesmo estilo de prosa que Sir Thomas Browne em *Urn Burial*. Eu fazia todo o possível para escrever latim em espanhol, e o livro desmoronava sob o peso de suas complexidades e seus juízos sentenciosos. (...) Os gnósticos afirmavam que o único modo de evitar um pecado era cometê-lo e, assim, livrar-se dele. Em meus livros daquela época penso ter cometido a maioria dos pecados literários, alguns sob a influência de um grande escritor, Leopoldo Lugones, que admiro muito. (...) Hoje já não me sinto culpado por esses excessos; esses livros foram escritos por outra pessoa. (Borges, 2000: 82)*

Quase no final da autobiografia, há um comentário de Borges, a propósito de sua compulsão mimética, que caracteriza esse procedimento com um tom anedótico. Comentando suas viagens e contatos mais recentes (final dos anos 60), ele pondera:

Em Cambridge, os amigos pareciam multiplicar-se: Jorge Guillén, John Murchison, Juan Marichal, Taimundo Lida, Héctor Ingraó e um matemático persa, Farid Hushfar, que desenvolvera uma teoria do tempo esférico, que não entendo muito bem, mas espero um dia plagiar. (Borges, 2000: 149)

Em seu conto “O imortal” (*El Aleph*, 1972), o narrador abre espaço, logo depois dos dois parágrafos iniciais, para uma longa narrativa escrita por um segundo narrador,

que relata a angustiosa experiência de ter sido imortal durante alguns séculos. Esse segundo narrador, que percorre o tempo com nomes, línguas maternas e nacionalidades diversas, teria buscado e encontrado ainda jovem, no século III d.C., o rio cujas águas propiciariam a imortalidade. Nessa região inóspita, havia uma única construção — um imenso e incompreensível labirinto vazio — em torno do qual habitavam homens desnudos, de pele cinza, sem fala, denominados trogloditas, que mendigavam parca ração diária de carne de cobra. Surpreendentemente, eram eles os homens imortais. Recém-chegado e recém-imortal (por ter bebido a água do rio), o segundo narrador se vê acompanhado de longe e constantemente por um dos trogloditas, cuja aparência e comportamento lhe lembraram o velho cão de Ulisses, Argos. Por esse motivo, passou a chamar a estranha figura por esse nome. Certo dia, após não se sabe quanto tempo de seca, uma chuva lavou aquela terra e trouxe o êxtase para os habitantes, que recebiam em seus corpos a água quase esquecida como um milagre. Esse evento despertou algo em “Argos”, o troglodita imortal. Ao ser chamado, como sempre, pelo narrador, balbuciou pela primeira vez, com penosa dificuldade, em uma língua entrecortada que parecia grego antigo: “— *Argos, cão de Ulisses, esse cão atirado no esterco.*” Diante dessa fala imprevista, o narrador perguntou-lhe, mais de uma vez, o que sabia da Odisséia. O troglodita respondeu, buscando as palavras apagadas na memória: “— *Muito pouco. Menos que o rapsodo mais humilde. Já se passaram mil e cem anos desde que a inventei.*” Esse encontro com Homero, o imortal que mal se lembra da história que teria criado e tem sido contada e recontada há milênios, por outros mortais, sintetiza um projeto de conhecimento e literatura. Borges concebe a labiríntica “biblioteca de Babel” como a metáfora do universo, que cabe nos livros infinitos e cujos autores se duplicam e sintetizam no arquétipo do Poeta. Nesse mesmo conto, assim como em vários outros, o narrador sentencia que “*o que sucede com um homem, sucede a todos os outros*”. E que as palavras, ditas por um e por todos em uma história de esquecimentos e memórias, são a única herança possível. A imortalidade, se for uma concessão infinita de tempo a um homem, é uma condenação ao sem-sabor da vida; se for uma concessão infinita de conhecimento, é um legado compartilhável por todos os homens.

Borges é um autor cujos textos avançam de forma extraordinária pela trama da intertextualidade. Seus escritos mapeiam o acervo da cultura com tamanha desenvoltura, erudição e cabotinismo, que Umberto Eco o chama de “arquivista delirante”.

Precavendo o leitor sobre os perigos da conclusão sobre influências literárias de um autor sobre o outro, porque levam à perda da percepção da intertextualidade, Eco ironiza: “*Borges é um autor que falou de tudo. Não se pode apontar na história da cultura um tema sobre o qual Borges não tenha se detido, mesmo que apenas por um momento. Ontem mesmo ouvi, não sei bem em qual intervenção, que se suspeitava que Borges poderia ter influenciado Platão quando este escreveu o Parmênides, pois [Borges] colocara em cena os mesmos personagens de Platão.*” (Eco, 2003:122)

A gênese desse procedimento narrativo é mapeada através de muitas referências em sua autobiografia. Além das já citadas, há um tema que de certa forma sintetiza, nas relações pessoais, o percurso criativo. Trata-se dos três grandes amigos e mestres — Cansinos-Asséns, Macedônio Fernández e Bioy Casares — e as bibliotecas que o(s) cercaram. São quatro as vezes em que, no *Ensaio autobiográfico*, Borges se reporta aos eventos primordiais de sua vida, associando expressões enfáticas a três idéias recorrentes básicas: 1. O grande acontecimento da vida (sublinhado simples); 2. A condição de discípulo de seus mestres-ídolos (sublinhado duplo); 3. A experiência de imitação (negrito). Os trechos citados relevam essa recorrência:

Se tivesse de indicar o evento principal de minha vida, diria que é a biblioteca de meu pai. Na realidade, creio nunca ter saído dessa biblioteca. É como se ainda a estivesse vendo. (Borges, 2000: 23)

*Mudamos para Madri, e aí o grande acontecimento foi minha amizade com Rafael Cansinos-Asséns. Ainda gosto de pensar em mim mesmo como seu discípulo. (...) **Ao escrever, comecei a imitá-lo.*** (Borges, op.cit.: 54)

*Talvez o maior acontecimento de minha vida tenha sido Macedônio Fernández. (...) O maior presente que ele me deu foi ensinar-me a ler com ceticismo. **No começo eu o plagiava com devoção...*** (Idem., ibidem.: 70)

Um dos principais acontecimentos desses anos (e de minha vida) foi o início de minha amizade com Adolfo Bioy Casares. (...) mas alguns anos mais tarde, quando começamos a trabalhar juntos, Bioy era o verdadeiro e

*secreto mestre. (...) começamos a escrever em
colaboração: façanha que até esse momento eu
considerava impossível. (Id., ib.: 116)*

Já se mencionou anteriormente que as contingências da infância, mergulhada em uma biblioteca clássica inglesa, geraria uma relação difusa entre literatura e realidade, na medida em que a literatura, antes de configurar-se como co-extensiva à realidade, precede a realidade; a condição de menino estaria atrelada à de leitor, e a construção das categorias humanas, morais e dos fenômenos dispensaria a experiência dos sentidos. Os livros ofereceriam acesso imediato aos arquétipos ideais. Nesse sentido, as relações sociais e afetivas tenderiam a se circunscrever a esse espaço a um só tempo real e simbólico da biblioteca. Assim como os livros passam ao plano de experiência sensorial, como objetos únicos, as pessoas mais importantes na vida do escritor fazem o caminho inverso, ou seja, são evocadas como personagens literários, ou duplicam a categoria de herói primitivamente corporificada pelo pai — mestre, mentor, demiurgo, senhor do universo-biblioteca.

Desse modo, os três amigos superlativamente significativos nessa narração são caracterizados como mestres, ou como pessoas com quem se aprende, fortemente idealizados em sua dimensão intelectual e escritora, daí serem modelos estilísticos a imitar. São pessoas que relevam a posição logocêntrica do escritor, aficionado pelos livros. O primeiro, Rafael Cansinos-Asséns, foi contemporâneo da curta temporada de Borges em Madri, em 1920. Embora o tempo de companheirismo não seja determinante da inteireza dos vínculos, costuma ser decisivo na construção da reciprocidade e da natureza do convívio. Entretanto, apesar dos poucos meses em comum, o jovem poeta, tradutor e escritor andaluz se insere no fio existencial narrativo de Borges, projetando-se nos amigos passados e estendendo-se para os futuros. Em Madri, é Cansinos que oferece a Borges a experiência de outra biblioteca e o conduz nessa viagem, iniciada há muito, na biblioteca inaugural de sua vida. Aliás, a descrição da pessoa de Cansinos se funde à descrição de seu acervo de livros. Esse é o lugar reincidente; qualquer que seja a biblioteca que Borges percorre, o arquétipo é a paterna, de onde nunca saiu.

*Uma vez fui vê-lo [Cansinos] e ele me levou a sua
biblioteca. Ou talvez deva dizer que toda a sua casa era
uma biblioteca. Tinha-se a sensação de atravessar uma*

floresta. Era demasiado pobre para ter estantes, e os livros estavam amontoados do chão até o teto, obrigando-o a abrir passagem entre as pilhas. Sentia que Cansinos era todo o passado daquela Europa que eu estava deixando para trás: algo parecido com o símbolo de toda a cultura, ocidental e oriental. (Borges, 2000: 56)

Macedonio Fernández, o outro “*maior acontecimento da vida*”, era uma “*outra biblioteca*”. Diversa, crítica e anárquica, do ponto de vista da catalogação. Amigo e contemporâneo do pai de Borges, Macedonio era um homem excêntrico e um escritor pouco organizado, cuja obra se alternava entre romances, poemas, ensaios e filosofia parcialmente publicados, parcialmente extraviados. Borges cita o caráter surpreendente desses escritos e desse homem, ambos pouco legíveis: um de seus romances tem vinte capítulos e é precedido de cinquenta e seis prólogos diferentes. Apesar da intensa e caótica produção, Borges menciona que Macedonio não podia ser encontrado em seus próprios escritos, mas em sua conversação extraordinariamente fluente e, ao mesmo tempo, pontuada de longos silêncios e poucas palavras. Cansinos representara todo o conhecimento; Macedonio era o pensamento puro. Estava numa dimensão ulterior e anterior à da biblioteca, aquela alimentada pela palavra falada, suspirada, silenciada, daí sua qualificação de *socrático*.

Antes de Macedonio, eu sempre fora um leitor crédulo. O maior presente que ele me deu foi ensinar-me a ler com ceticismo. No começo eu o plagiava com devoção, usando certas peculiaridades estilísticas suas das quais depois me arrependi. Agora, no entanto, vejo-o como um Adão perplexo no Paraíso Terrestre. Seu gênio sobrevive apenas em umas poucas páginas; sua influência era de natureza socrática. (Borges, 2000: 79)

A relação com Adolfo Bioy Casares, treze anos mais moço, começou no início da década de 30. Essa foi a amizade mais produtiva e extensa de Borges: durante décadas empreenderam aventuras literárias que incluíram compilações de antologias, edições, artigos, prefácios, traduções, fundação de revista, roteiros para cinema até,

finalmente, em 1940, iniciarem a composição de contos em parceria. A criação culminou com o “aparecimento” de um “terceiro homem”, o detetive Honorio Bustos Domecq, narrador que de criatura tornou-se um tirânico condutor da dupla. Seu nome, uma fusão dos sobrenomes dos respectivos tataravôs de Borges e Bioy, apareceu como autor de *Seis problemas para Don Isidro Parodi*. Durante anos, a identidade de Bustos Domecq não foi revelada. Quando finalmente veio à tona a identidade fictícia de Bustos e a dupla autoria do livro, o público desconsiderou o projeto literário e tomou o fato como brincadeira sem maiores conseqüências. A parceria teve continuidade em outros contos e romances fantásticos e policiais, bem como crônicas, em que retornava o heterônimo de Bustos. A amizade com Bioy consiste em uma retomada das amizades anteriores: da idealização à colaboração, há um percurso de identificação subjetiva bastante simétrica. Diluem-se o pai, o mestre, o modelo a ser imitado e assoma-se a experiência da aliança, o que não exclui a autonomia, tampouco o risco de heteronomia. Questionado sobre o caminho dessa escrita em parceria, Borges reflete:

“Penso que exige o abandono conjunto do ego, da vaidade e talvez da cortesia. Os colaboradores devem esquecer-se de si mesmos e pensar apenas em termos do trabalho. Na verdade, quando alguém quer saber se essa ou aquela brincadeira ou epíteto saiu de meu lado da mesa ou do lado de Bioy, sinceramente não sei dizer.”
(Borges 2000: 120)

Vinculada a todas essas ações, motivações e experiências, a Biblioteca é a metáfora por excelência da autobiografia e da criação literária de Jorge Luis Borges. Se o autor supõe “nunca ter saído de lá” (da biblioteca do pai), o leitor constata que as saídas, quando houve, foram semelhantes às corridas de Alice, no *País das Maravilhas*, que, no plano ideal, não lhe permitem afastar-se do ponto de partida. O primeiro emprego em tempo integral de Borges foi na Biblioteca Municipal — seção Miguel Carré, sudoeste de Buenos Aires — como funcionário de catalogação. Resistiu por lá nove anos, sem perspectivas profissionais, todavia cercado de livros e gestando sua obra. A constatação de Borges, repetida em vários escritos e entrevistas, sobre a função do leitor como mais elevada e saborosa do que a do escritor, foi deduzida a partir da mais intensa e corporal dentre todas as suas experiências: a de viver entre livros.

Fazia todo o meu trabalho de biblioteca em uma hora e depois me esquivava para o porão, onde passava as outras cinco horas lendo ou escrevendo.

(...) Meu conto kafkiano “A biblioteca de Babel” foi concebido como uma versão de pesadelo ou uma magnificação dessa biblioteca municipal e certos detalhes do texto não têm nenhum significado especial. A quantidade de livros e de prateleiras que figuram nele eram literalmente aqueles que eu tinha junto do cotovelo. Críticos engenhosos preocuparam-se com essas cifras e tiveram a generosidade de dotá-las de significado místico.

(...) “A loteria em Babilônia”, “A morte e a bússola” e “As ruínas circulares” também foram escritos do tempo roubado à biblioteca. (Borges, 2000, 109-112)

Umberto Eco encontra uma relação triádica, envolvendo Biblioteca, Dom Quixote e Borges. A história de Dom Quixote tem início quando o herói decide abandonar o local de seus devaneios livrescos para aventurar-se na vida. Mas essa deliberação nasce da certeza de que os livros que lera eram portadores da verdade, e, desse modo, bastaria imitá-los, reproduzir suas peripécias. Trezentos e cinquenta anos depois, Borges caminha pelo inverso: declara, na vida, nunca ter saído da biblioteca (de seu pai) e cria um conto sobre uma biblioteca da qual não é possível sair, na qual a busca da palavra verdadeira é infinita e sem esperança. *“Dom Quixote tentou encontrar no mundo fatos, aventuras, damas que a sua biblioteca prometera; ou seja, quis e acreditou que o universo fosse como a sua biblioteca. Borges, menos otimista, decidiu que sua biblioteca era como o universo — e compreende-se, portanto, por que não mais sentiu a necessidade de sair de lá.” (Eco, 2003: 101)*

A epistemologia construída na vida e relatada na autobiografia é a substância do estilo e da produção criativa. A “Biblioteca de Babel” — depósito da cultura de milênios — é metáfora do universo indecifrável. A tarefa do poeta bibliotecário de Babel, ainda segundo Eco, consistiria em rearranjar os átomos do conhecimento infinitamente: inserir páginas de um livro em outro, desvendar em que livros tal desordem já ocorreu. E afirma que Borges celebra o universo milenar do saber com uma

dança de átomos-idéias-citações, entrelaçados e aglutinados, memória de tudo o que foi e de tudo o que poderia ser.

As narrativas de Borges constituem um ícone da idéia da narração como modelo de conhecimento. Sua recriação literária da parábola influenciou amplamente a literatura do final do século XX, reinaugurando a reflexão filosófica e metafísica através desse modelo de narrativa arcaico. Com efeito, é difícil identificar seus contos de acordo com a tipologia tradicional. O leitor não iniciado pode ficar perplexo diante de um texto que se inicia por um discurso lógico pautado em juízos, ou um estilo enciclopédico que data, pontua o objeto da trama como um objeto do real, da ciência e do histórico, para em seguida deixar que se entremeschem as motivações literárias, o fingimento poético. Biografia e ficção, documentação histórica e literatura fantástica, referências científicas ou filosóficas e policiais. Esse experimentalismo aparentemente se situa no plano dos conceitos e da estrutura narrativa e passa ao largo da linguagem. A prosa de Borges é límpida, exata, gramaticalmente precisa e tradicional; sua poesia é elegante, mas tende ao coloquial; essas marcas formais distanciam-no do experimentalismo lingüístico de um Joyce, por exemplo. Joyce jogou com as palavras, o escritor argentino com as idéias. Nesse sentido, Borges, segundo Eco, *“deveria ser tido como conservador, delirante arquivista de uma cultura da qual se declara guardião respeitoso. Delirante, mas arquivista conservador”*. (Eco, 2003: 107)

“Fala-se muito, em relação à última forma de experimentalismo contemporâneo, o pós-modernismo, de jogo da intertextualidade. Mas Borges superou a intertextualidade para antecipar a era da hipertextualidade, na qual não somente um livro fala do outro, mas também se pode, do interior de um livro, penetrar em outro. Borges, não tanto ao desenhar a forma de sua biblioteca, mas ao prescrever em cada página como se deve percorrê-la, desenhou com antecipação o World Wide Web.” (Eco, 2003: 111)

O entrelaçamento de idéias, páginas e frases — vozes — na produção de Jorge Luis Borges também ocorre no âmbito do próprio sujeito. O diálogo do autor consigo mesmo e com sua obra através do tempo pode ser exemplificado através do

mascamamento do Borges idoso como o leitor crítico, racional, diante de um Borges ficcionista jovem, cuja escrita é irreversível e, portanto, sem defesas. Em um prólogo à reedição de 1969 de sua primeira obra, *Fervor de Buenos Aires* (1923), a propósito da revisão que teria feito dessa obra de juventude, Borges utiliza a primeira pessoa do plural para designar o JLB jovem e o JLB setuagenário, apontando as compatibilidades entre ambos e as características literárias que permaneciam. No Prólogo à edição de 1954 de *História universal da infâmia* (1935), entretanto, também a propósito de uma suposta revisão do texto original, Borges critica a própria obra, em considerações plenas de ironia, e se refere ao autor da obra em terceira pessoa, separando-se do jovem autor-ele mesmo. Antes do final, porém, retoma a primeira pessoa para logo em seguida se cindir. Trata-se, a rigor, mais que do dialogismo próprio da leitura, de uma superposição simultânea de vozes, a polifonia no sentido de Bakhtin (2000: 314). Ouvem-se as vozes secundárias dos autores que teriam inspirado as histórias e os estilos, simultaneamente à primeira voz do narrador e a um contraponto do autor de fora da obra.

O ápice dessa narrativa que atravessa a história das narrativas e as refaz pode ser exemplificada através do conto “O Aleph” (1972). *O Ensaio autobiográfico* testemunha que Dante e *A divina comédia* (1321) foram objeto de devoção permanente de Borges, desde a infância. O escritor menciona ter lido essa obra em mais de uma dezena de edições, buscando percorrer sua música, seus segredos poéticos e sua metafísica. O conto citado — “O Aleph” — apresenta um narrador que, depois da morte precoce de Beatriz Viterbo, jovem a quem ele amava platonicamente, passou a freqüentar sua casa anualmente, na data de aniversário da falecida. Foi nos porões da casa de Beatriz, conduzido pelo primo a quem de certo modo menosprezava, que o narrador tem a experiência, na derradeira visita, de ver o Aleph, ou seja, a pequena esfera onde é possível enxergar, a um só tempo, sem se confundirem, todos os lugares da Terra, por todos os ângulos, sob todas as fontes de luz. Paralisado pela beleza e pela experiência inefável, o narrador exclama sua saudade e identifica-se sob o nome do autor, Borges, que desta vez significa o arquétipo de todos os poetas, inclusive Dante:

— Beatriz, Beatriz Elena, Beatriz Elena Viterbo,
Beatriz querida, Beatriz perdida para sempre, sou eu, sou
Borges. (...)

Chego, agora, ao inefável centro de meu relato; começa aqui meu desespero de escritor. Toda linguagem é um alfabeto de símbolos cujo exercício pressupõe um passado que os interlocutores compartilham; como transmitir aos outros o infinito Aleph, que minha temerosa memória mal e mal abarca? (...) Algo, entretanto, registrarei.

Na parte inferior do degrau, à direita, vi uma pequena esfera furta-cor, de quase intolerável fulgor. (...) O diâmetro do Aleph seria de dois ou três centímetros, mas o espaço cósmico estava aí, sem diminuição de tamanho. Cada coisa (o cristal do espelho, digamos) eram infinitas coisas, porque eu a via claramente de todos os pontos do universo. Vi o populoso mar, vi a aurora e a tarde, vi as multidões da América, vi uma prateada teia de aranha no centro de uma negra pirâmide, vi um labirinto roto (...) vi meu rosto e minhas vísceras, vi teu rosto e senti vertigem e chorei, porque meus olhos haviam visto esse objeto secreto e conjectural cujo nome usurpam os homens, mas que nenhum homem olhou: o inconcebível universo.
(Borges, 1972: 170)

São muitas as analogias que permitem associar a idéia do objeto Aleph ao “puro lume” do último canto do Paraíso, quando Dante vê algo que não consegue expressar adequadamente. Ao descrever a forma universal desse volume, o poeta é cegado pela luz que anuncia o reencontro com sua Beatriz: *“Oh, quão curto é o dizer, e traiçoeiro,/ para o conceito! Este, pra o que eu senti,/ julgá-lo pouco é quase lisonjeiro./ Ó eterna Luz que repousas só em Ti;/ a Ti só entendes e, por Ti entendida,/ respondes ao amor que te sorri!”*⁹. A propósito, Eco interpreta que “o Aleph de Dante é mais passionadamente rico de esperança do que aquele alucinado de Borges, que bem sabia

⁹ “Oh quanto è corto il dire e come fioco/ al mio concetto! E questo, a quel ch’i’vidi,/ è tanto, che non basta a dicer ‘poco’./ O luce eterna che sola in te sidi,/ sola t’intendi, e da te intelletta/ e intendente te ami e arridi!” Dante, 1998/2004: 233.

que o Empíreo não lhe fora concedido, e restava-lhe apenas Buenos Aires.” (Eco, 2003:27)

Assim como Dante se desculpa por não conseguir expressar o que viu, Borges expõe, nesse conto, seu desespero de escritor e registra, como pode, sua lembrança. *A Divina Comédia* culmina com o supremo êxtase que é a visão de Deus. Borges finaliza “O Aleph” com a dúvida dos sentidos e a precariedade da memória; em outras palavras, sucumbe à constatação de que o universo talvez possa ser concebível apenas na ordem de uma biblioteca.

Existe esse Aleph no íntimo de uma pedra? Vi-o quando vi todas as coisas e o esqueci? Nossa mente é porosa para o esquecimento; eu mesmo estou falseando e perdendo, sob a trágica erosão dos anos, os traços de Beatriz. (Borges, 1972: 174)

A distinção entre realidade e ficção, em Borges, é na maior parte das vezes enganosa. Isso quando se questionam os referentes literários, quase sempre ambivalentes e fugidios, em sua verossimilhança enciclopédica. Entretanto, na autobiografia, ele entrega ao leitor uma delicada e profunda contaminação entre a experiência vivida e sua transfiguração em conto. Borges relata que, no Natal de 1938 (ano da morte de seu pai), bateu a cabeça na aresta de um batente recém-pintado, ao subir correndo uma escada. A ferida infeccionou; depois de uma semana de alucinações e febre alta, foi hospitalizado com uma septicemia que quase lhe causou a morte. Durante a convalescença, seu maior medo era perder a razão.

Minha mãe queria ler-me um livro que eu acabara de encomendar, Out of the Silent Planet, de C. S. Lewis, mas durante duas ou três noites fui postergando a leitura. Por fim prevaleceu sua vontade e depois de ouvir uma ou duas páginas comecei a chorar. Minha mãe me perguntou o que significavam as lágrimas. “Estou chorando porque entendo”, disse eu.

Pouco depois atemorizou-me a idéia de jamais voltar a escrever” (Borges, 2000: 109)

Nascem a partir desse evento muitos dos contos que, segundo Borges, constituiriam os volumes mais importantes que escreveu nesse gênero: *Ficciones* (1949) e *El Aleph* (1952). Entretanto, um desses contos, “O Sul”, tem um lugar especial na auto-avaliação do autor:

De “O Sul”, que é talvez meu melhor conto, basta-me prevenir que é possível lê-lo como direta narrativa de fatos novelescos e também de outra maneira. (Borges, 2000b: 537)

E que *outra maneira* seria essa? Aquela que busca nos fatos da vida a inspiração para o texto. Esse conto, nascido da experiência limite da possibilidade de perder, mais que a vida, o sentido dela — transfigurado na capacidade de compreensão e leitura — é flagrantemente posterior ao contato doloroso com o real. O considerado *talvez melhor conto* é aquele que depura a vida em história, transmuta a dor e o delírio em palavras.

Nesse conto, o personagem Juan Dahlman, secretário de uma biblioteca municipal, nos últimos dias de fevereiro de 1939, ávido por examinar um exemplar incompleto das *Mil e Uma Noites* de Weil, não esperou que o elevador descesse e subiu as escadas apressado. Na escuridão, bateu a testa na aresta de um batente recém-pintado, que alguém se esquecera de fechar. As dores da grave infecção e os pesadelos que se seguiram, bem como a convalescença e o duelo final com um valentão desconhecido, constituem o enredo, que já conhecemos pelo relato da autobiografia.

Esse conto bastaria para suavizar um pouco o julgamento cruel de Borges sobre sua condição de viver e narrar. “*Vida e morte faltaram à minha vida. Dessa indignação, meu laborioso amor por estas minúcias. Não sei se a desculpa da epígrafe vai me valer.*” As minúcias são os textos que ele prefacia em suas obras completas. Quanto à epígrafe mencionada, pertence ao poeta mexicano Alfonso Reyes e sintetiza o embate: “*Este é o mal de não dar à estampa as obras: passamos a vida a refazê-las.*”(Borges, 2000b: 184)

Em *Um ensaio autobiográfico*, é notória a ausência de aspectos íntimos, como amor e casamento. Na época da escrita dessa narração, Borges estava atormentado pela iminente ruptura de seu casamento, sobre o qual não faz qualquer referência. Apenas uma citação brevíssima, que inclui a esposa: “*Por fim, ao contá-lo a minha mulher, ela*

me fez ver que não precisava de maior elaboração” (Borges, 2000: 156). É preciso considerar que os afetos indelévels são sobretudo do âmbito literário. Ou seria ironia melancólica a explicação de Borges a um colega da Universidade, alarmado com a publicação de um poema intitulado “Ao iniciar o estudo da gramática anglo-saxônica”?

“Tentei fazê-lo entender que o anglo-saxão era para mim uma experiência tão íntima como contemplar um pôr-do-sol ou apaixonar-se.” (Borges, 2000: 137)

Outro tema relegado na autobiografia é a política. Desafeto público de Peron, cujo nome ele evita escrever — opta por chamá-lo de “Inominável” — Borges não se detém nos fatos derivados das perseguições políticas, que culminaram com sua destituição do modesto cargo de funcionário da Biblioteca para outro que, além de profissionalmente inferior, era humilhante para um homem de livros: o de inspetor de aves e coelhos nos mercados municipais. Relata brevemente, com orgulhosa indiferença, os acontecimentos que, para outro escritor, poderiam ser matéria literária. Anos mais tarde, no prefácio de sua última obra, *O informe de Brodie* (2001), declarou, a propósito desse tema:

Filiei-me ao Partido Conservador, o que é uma forma de ceticismo (...) Acredito que com o passar do tempo mereceremos que não existam governos. Nunca dissimulei minhas opiniões, nem mesmo nos anos árdios, mas não permiti que interferissem em minha obra literária. (...) O exercício das letras é misterioso; o que opinamos é efêmero. (Borges, 2001: 16)

Os dois capítulos finais de *Um ensaio autobiográfico* (a partir da metade de “Maturidade” e “Anos de Plenitude”) são marcados por um ritmo constante, em parte pela enumeração de fatos típicos de uma biografia canônica, em parte pela suspensão das experiências intensas e solitárias relatadas nos capítulos anteriores. Com efeito, esses são tempos de reconhecimento público do gênio literário, dos prêmios e publicações, da nomeação para a cadeira de Literatura Inglesa e Norte-Americana da Universidade de Buenos Aires, dos inúmeros convites internacionais para cursos e conferências. O derradeiro momento narrativo desacelerado e de tom embargado relata

a nomeação a diretor da Biblioteca Nacional de Buenos Aires. O ápice da narração e da vida, talvez o derradeiro alumbramento, consiste na caminhada noturna, com a mãe, até o edifício, alguns dias antes da posse. Diante da Biblioteca, Borges permaneceu parado, contemplando através da névoa espessa de seus olhos.

Na última página do livro [refere-se ao conto “O fazedor”] contei a história de um homem que se propôs a tarefa de desenhar o mundo. Ao longo dos anos, vai cobrindo um espaço com imagens de navios, de torres, de cavalos, de exércitos e de pessoas. Pouco antes de morrer, descobre que traçara a imagem de seu próprio rosto. Talvez esse seja o caso de todos os livros; é, sem dúvida, o caso desse livro [refere-se à autobiografia] em particular.
(Borges, 2000: 139)

Um ensaio autobiográfico é considerado por seu autor um retrato de sua identidade pessoal e literária. Mas as coisas não são tão literais: o leitor de Borges sabe que, imbricada nessa confissão metafórica, encontra-se um feixe de significações implícitas. Se tal fato, a projeção do autor em sua obra, ocorre por princípio em todos os livros, essa seria uma condição inexorável à subjetividade construída na linguagem. Entretanto, a história citada de “O fazedor” trata de um homem cujo objetivo não era fazer um auto-retrato, mas *desenhar o mundo*: navios, torres, cavalos, exércitos, pessoas. Essa enumeração lembra as imagens contidas e iluminadas do Aleph. O auto-retrato, portanto, escaparia às próprias intenções do autor, revelando-se independentemente de sua condução? Ou cada homem seria parte de todos os homens e de todo o universo, atemporalmente? Ambas as inferências podem-se conciliar, nesse caso. Assistimos tanto à imprecisão do retrato quanto a plena visibilidade do perfil. O visível e o invisível se alternam e se transformam, conforme a percepção do autor (e do leitor); ao olhar o ser que será retratado, o observador reconhece no que vê a própria condição de ser visível, a percepção do sujeito implica ele mesmo, envolve-o no objeto retratado.

Para Borges, em termos conceituais, o auto-retrato, a autobiografia é sistêmica: como a lente esférica do objeto Aleph, abarca todos os pontos do universo e simultaneamente foca suas singularidades. O ser que escreve seria coletivo, cada sujeito

implica todos, porque é membro de uma espécie que se registra e recria permanentemente em suas obras, e a condição solitária não seria mais que uma expressão patológica do esquecimento e da não-consciência humana, como ocorre com o Homero de “O imortal”.

2. José Saramago: *As pequenas memórias* e *De como a personagem foi mestre e o autor seu aprendiz*

Tudo é biografia, digo eu. Tudo é autobiografia, digo com mais razão ainda, eu que a procuro (a autobiografia? a razão?). Em tudo ela se introduz (qual?), como uma delgadíssima lâmina metida na fenda da porta e que faz saltar o trinco, devassando a casa.

José Saramago

Em 1977, José Saramago publicou *Manual de pintura e caligrafia*, em que assumiu para o público leitor a identidade de romancista. Anterior à produção da maturidade literária, essa obra é um romance, e também um tratado metalingüístico, uma autobiografia, um diário, um livro de viagem; essa imbricação de gêneros se articula a um registro caleidoscópico da história contemporânea portuguesa de então, com suas perspectivas e mudanças políticas, entremeado pelo cotidiano de seu protagonista-narrador e suas reflexões sobre o processo de criação. Considerado desde sua publicação um retrato de José Saramago, homem e escritor, essa obra antecipa cenas de infância que serão reescritas quase trinta anos depois, na autobiografia recente *As pequenas memórias* (2006). Desse modo, embora o centro de referência autobiográfica de Saramago para este trabalho seja sua última publicação, *Manual de pintura e caligrafia* (2001) constitui uma fonte complementar de consulta e conferência. Entre ambos, um terceiro texto reconstitui parcialmente a vida e a criação do escritor — o discurso feito por ocasião da premiação do Nobel, *De como a personagem foi mestre e o autor seu aprendiz* (1998) — e dialoga com *As pequenas memórias* (2006), que, por

sua vez, evoca e ecoa os anteriores. Esse ir e vir no tempo e nos relatos de si, refeitos, transformados, reiterados, transfigurados lembram recursos estilísticos caros ao autor português, talvez sua marca narrativa mais enfática. Conforme a precisa síntese de João Alexandre Barbosa (1998) a respeito, na variedade ficcional da obra de Saramago, assoma a *“presença forte de um narrador, quase sempre no limiar da dicção autobiográfica, que busca fixar, no patamar mais objetivo da história e da realidade circunstancial, as dissonâncias das experiências subjetivas de que a linguagem tem dificuldades em dar conta”*.

As circunstâncias históricas e os eventos da realidade alimentam a ficção de Saramago e, em contrapartida, são receptáculos de um imaginário factual e lingüístico que insere “vírus” nos arquivos originais e contamina os dados históricos de desconfiança quanto à verdade; um imaginário que dissemina nesse espaço do romance histórico a liberdade das fontes populares e da ficção, bem como a dissonância de uma linguagem fortemente subjetiva, de estilo singularíssimo. Essa característica consagrada em seus romances também é relevante nos textos em estudo neste trabalho.

Saramago considera Fernando Pessoa, Jorge Luis Borges e Franz Kafka como os mais importantes escritores do século XX. Pode-se inferir que essa avaliação indicie também uma influência ou mesmo uma abertura à intertextualidade desses autores. De Borges, transparece em Saramago a voz que a um só tempo confirma e falseia o real, bem como duplica, na ficção, os personagens históricos; de Pessoa, ouvem-se as vozes dramáticas, que multiplicam o sujeito-narrador sob a pele de outras vidas; de Kafka, a exposição minuciosa e sem qualquer espanto de uma realidade extraordinária. Esse diálogo com a literatura possivelmente é a interface de outros diálogos, infinitos, gravados na memória da cultura e que se imiscuem na escrita de cada sujeito. Em *Manual de pintura e caligrafia* (2001), o narrador, ao reconstituir sua vida através do texto, flagra essa intrusão da memória coletiva.

Digo coisas que todos dizem, mas este feltro pisado e repisado que é a cultura, que é a ideologia, que é também isso a que chamamos civilização, compõe-se de mil e um pequenos estilhaços, que são heranças, vozes, superstições que foram e assim permaneceram, convicções que esse nome se dão e tanto lhes basta —

nesse feltro que tem a cor das diferentes cores que são os minúsculos fragmentos de lã, Pedro e Paulo apóstolos põem a cabeça de fora no meu exercício de autobiografia e sorriem como quem julga ser o último a sorrir.
(Saramago, 2001: 107)

Ao deter-se sobre as motivações autobiográficas em *Manual de caligrafia e pintura* (1977 / 2001), o narrador vaga simultaneamente pelo sentido de sua arte (no caso, a pintura) e pela eminência do encontro com outra forma de expressão (a narrativa), constatando apenas a verdade do talvez, da pergunta sem resposta, ou da condição de estilhaçamento inerente às experiências vividas, lembradas e representadas. Essa reflexão é entrecortada pela consciência de que a subjetividade é uma híbrida substância de ser e signo, de ser e cultura, portanto fadada a permanecer no limiar de todas as coisas, elas próprias, fugidias: o tempo, o real, o gênero literário.

(...) decido continuar a escrever, talvez a minha vida, a passada e esta de agora, talvez a vida, porque dela de repente me parece mais fácil falar do que da minha própria. Na verdade, como vou eu recuperar do passado tantos anos já, e não apenas meus porque estão misturados com os de outra gente, e mexer nestes meus é desarrumar os que não me pertencem hoje nem pertenceram nunca, por mais que mansamente ou brutalmente os invadissem em cada momento que pôde ser comum ou assim tomado? Provavelmente, nenhuma vida pode ser contada, porque a vida são páginas de livro sobrepostas ou camadas de tinta que abertas ou descascadas para leitura e visão logo se desfazem em poeira, logo apodrecem: falta-lhes a invisível força que as ligava, o seu próprio peso, a sua aglutinação, a sua continuidade. (Saramago, 2001: 91)

“*Quem retrata, a si mesmo retrata*”, diz o narrador do *Manual*. A inevitabilidade da cisão e da consciência da falta que caracterizam o humano — investigação central da

psicanálise — se confunde com outra inevitabilidade, que lhe é contrária, ou seja, a da presença do eu em cada percepção (dos outros, da história, do conhecimento), ou seja, da inerência do sujeito em cada registro (mesmo objetivo, documental) da vida. Isso porque a subjetividade se constrói através da linguagem, e é a linguagem que “fala” o tempo, a memória, os eventos, o outro, o sentido de tudo. Daí a conclusão proverbial do narrador: o pintor se sobrepõe ao modelo, “*o retrato só vale o que o pintor valer, nem um átomo a mais*”. E reitera, no âmbito da escrita, a dúvida que paira como sombra sobre autor e obra: “(...) *quem escreve? Também a si se escreverá? Que é Tolstoi na Guerra e Paz? Que é Stendhal na Cartuxa? É a Guerra e Paz todo o Tolstoi? É a Cartuxa todo o Stendhal? Quando um e outro acabaram de escrever estes livros, encontraram-se neles? Ou acreditaram ter escrito rigorosamente e apenas obras de ficção? E como de ficção, se parte dos fios da trama são história?*” (Saramago, 2001: 80)

Outro aspecto, da ordem da construção narrativa, faz eco com essas considerações. Trata-se do foco narrativo. A referida dualidade história-ficção se desdobra em outra: a do autor-narrador; ambas essas instâncias engendram uma terceira bipolaridade: o narrador onisciente, em terceira pessoa, e o narrador em primeira pessoa, imerso no relato. A oscilação do foco narrativo parece abranger significados que transcendem o recurso literário. A propósito, Jorge Luis Borges (1987:15) comenta o recurso utilizado por Platão, no *Fédon*, durante o diálogo que narra a última tarde vivida por Sócrates; na prisão, com seus amigos, à espera da execução, o trecho lembrado por Borges abrange desde o momento em que, aliviado, Sócrates experimenta o prazer da libertação das correntes, até a estóica despedida contaminado pela cicuta. O recurso, que Borges exemplifica como um ícone da beleza literária e a mais comovente frase escrita por Platão, é o de mencionar-se, referir-se a si mesmo em terceira pessoa, embora estivesse narrando o episódio em primeira: “*Platão, creio, estava doente*”, é a frase citada. Borges continua, questionando o sentido dessa escolha, para além da construção do foco narrativo. Se Platão esteve ou não presente, não é o que mais importa. Ele é o autor desse texto, o narrador em primeira pessoa, e identifica-se em terceira pessoa, como um personagem ausente de si mesmo, ausente da experiência histórica, e simultaneamente senhor desse universo. É considerável, ainda, o sabor da livre invenção, a liberdade de aplicar a imaginação sem o ônus de ter testemunhado os fatos.

Borges, por sua vez, acredita apenas que Platão sentiu a insuperável beleza literária de dizer “*Platão, creio, estava doente*”.

Saramago faz desse recurso da instabilidade de foco narrativo um motivo de reflexão sobre a linguagem no interior da própria linguagem e, sobretudo, de reflexão genética sobre sua identidade e de sua obra desde a infância histórica.

Escrever na primeira pessoa é uma facilidade, mas é também uma amputação. Diz-se o que está acontecendo na presença do narrador, diz-se o que ele pensa (se ele o quiser confessar) e o que diz e o que faz, e o que dizem e fazem os que com ele estão, porém não o que esses pensam, salvo quando o dito coincida com o pensado, e sobre isso ninguém pode ter a certeza. (Saramago, 2001: 113)

Tanto em *As pequenas memórias* (2006) quanto no discurso de premiação (1998), a alternância entre primeira e terceira pessoa é recorrente. *Eu* ou *a criança, o adolescente, o aprendiz, a criança que fui...* são muitas as substituições processadas pelo narrador; o duplo foco narrativo coloca em relevo, de um lado, a cisão: o sujeito lembrado desfocado do sujeito que lembra, o sujeito passado que não mais pertence ao sujeito presente; de outro, a voz solitária do agora, o sujeito da enunciação, aquele que escreve; finalmente, o observador cujo testemunho de fatos obliterados pode recorrer ao prazer da transfiguração do real. Recurso dramático semelhante é o criado por Fernando Pessoa que, através de seu heterônimo Álvaro de Campos, critica o fato de Fernando Pessoa não ter estado presente quando da morte de Alberto Caeiro, seu outro heterônimo. (1992: 250)

Nesse percurso do sujeito que se biparte enquanto se busca no nome (e no pronome), é relevante a narração de um episódio pessoal transmutado em literatura. Em *As pequenas memórias* (2006), o autor se refere a um acontecimento, que viria a ser a motivação temática para a criação do romance *Todos os nomes* (1997). Além da vinculação entre história e ficção e entre autor-narrador que essa referência explicita, ressalta-se o tema do nome, da legitimação da existência e da subjetividade. O episódio em questão trata da busca de Saramago pelo histórico do óbito de seu irmão, Francisco,

morto aos quatro anos em um hospital de Lisboa. Nenhum dado sobre a presença dessa criança em hospitais e cartórios, sobre seu nome, sua identidade, comprovava sua existência ou sua morte. Apenas a memória precária de uma cena muito primitiva, quando José Saramago tinha dois anos, agregada ao relato materno, ilustrado pela foto diluída de uma criança que poderia ser qualquer outra — documenta o que teria sido um nome, uma pessoa, um irmão. Esse tema localiza em *Todos os nomes* a alegórica sala da Conservatória Geral do Registro Civil, onde se buscam identidades, origens, perdas ou falsificadas em decorrência da estrutura de trabalho e de erros dos funcionários — dispostos e expostos em suas funções analogamente à burocracia kafkiana.

Entretanto, o tema do nome e da identidade é ainda anterior — na biografia e na ficção de Saramago — ao episódio do irmão: reporta-se ao registro civil equivocado do próprio autor, quando de seu nascimento. A recorrência desse relato — presente na autobiografia oficial da Academia Nobel (1998) e em dois momentos de *As pequenas memórias* (2006) — traduz sua importância para a configuração simbólica da subjetividade do escritor.

O nome Saramago não era o sobrenome, mas a alcunha pela qual a família paterna era conhecida na aldeia em que vivia. Quando o pai, José de Sousa, foi declarar o nascimento de seu segundo filho, o funcionário do Cartório “*sob os efeitos do álcool e sem que ninguém se tivesse apercebido da onomástica fraude, decidiu, por sua conta e risco, acrescentar Saramago ao lacônico José de Sousa que meu pai pretendia que eu fosse*” (Saramago, 2006: 43). José de Sousa-Pai jamais suspeitou do equívoco, até o menino completar sete anos, quando foi necessário matriculá-lo na escola. A certidão de nascimento que nesse momento obrigatoriamente se revela provocou a indignação do pai, que não gostava dessa alcunha, e gerou um problema suplementar. A Lei pediu-lhe explicações sobre as diferenças de sobrenome e obrigou-o a refazer sua própria (do pai) certidão de nascimento, acrescentando ao seu nome o substantivo próprio e intruso do filho.

(...) graças a uma intervenção por todas as
mostras divinas, refiro-me, claro está, a Baco, deus do
vinho e daqueles que se excedem a bebê-lo, não precisei
de inventar um pseudônimo para, futuro havendo, assinar
os meus livros. (...)

Suponho que deverá ter sido este o único caso, na história da humanidade, em que foi o filho a dar nome ao pai.” (Saramago, 2006: 43)

A ironia dessas considerações não disfarça a melancólica distância entre filho e pai. Se, por um lado, Saramago reitera e alegoriza o significado afetivo, existencial e intelectual de seus avós maternos (principalmente do avô) para sua formação, o pai é um personagem ausente. As referências a ele são restritas à constatação das diferenças entre ambos, dos ressentimentos, da não-identificação com os atos paternos, do despreço do filho pelo papel social do pai (era policial) e seu lugar simbólico na cultura. Essas circunstâncias de ordem afetiva propiciam outra visibilidade à questão dos nomes, seja no universo romanesco, seja no relato autobiográfico. O nome do pai veio ao filho modificado por um lapso irônico da modesta burocracia do Alentejo; negado pelo pai, o nome do filho será pelo pai carregado em todos os demais atestados da vida e da morte. Negado pelo pai, o nome do filho rebatiza o próprio filho, à luz de outras raízes, e lhe concede um lugar na cultura definido por uma espécie de decisão casual e coletiva. A palavra *saramago*, que o autobiógrafo ressalta ser a designação de “*uma planta herbácea selvagem, cujas folhas naqueles tempos serviam como alimento para os pobres*”, designa ainda um homem que se identificará com o chão de sua aldeia como planta fundamentalmente enraizada e que procurará “*levantar do chão*” os camponeses mortos e prover-lhes de identidade literária. (*Levantado do chão*, 1980)

As referências ao pai carecem de admiração; além dessas citadas com respeito ao nome, há outras, mais amargas e menos leves, que consistem na descrição fria de sua farda de policial civil; no tratamento humilhante e contraditório que reservava ao filho através das bofetadas pretensamente educativas, associadas ao orgulho de mostrar aos amigos o boletim escolar primoroso do menino enquanto o discurso protestava contra as despesas dos “*estudos sem futuro*”; e, ainda, na violência doméstica.

O garoto agüentou o quanto pôde o pai que o derrotava e o vizinho que o humilhava, mas às tantas, desesperado, deu um soco (um soco, coitado dele, uma sacudidela de cachorrinho) no pé do Barata, ao mesmo tempo que desabafava com as poucas palavras que em tais circunstâncias poderiam ser ditas sem ofender

ninguém: “Esteja quieto!” Ainda a frase mal tinha terminado e já o pai vencedor lhe assentava duas bofetadas na cara que o atiraram de roldão no cimento da varanda. Por ter faltado ao respeito a uma pessoa crescida, claro está. Um e outro, o pai e o vizinho, ambos agentes da polícia e honestos zeladores da ordem pública, não perceberam nunca que haviam, eles, faltado ao respeito a uma pessoa que ainda teria de crescer muito para poder, finalmente, contar a triste história. A sua e a deles. (Saramago, 2006: 42)

Os textos autobiográficos de Saramago tratam do tema do nascimento de forma metafórica; citando o que ele denomina Adriano-Yourcenar¹⁰, reitera no *Manual de pintura e caligrafia* que “o verdadeiro lugar de nascimento é aquele em que, pela primeira vez, se lança um olhar inteligente sobre si mesmo” (2001: 96). Esse olhar inteligente sobre si pode ser traduzido como autoconsciência, ou como consciência de si com relação ao estar-no-mundo, ou ainda como vivência de momentos de epifania. Especificamente em *As pequenas memórias*, cenas de profundo lirismo e poeticidade são acompanhadas da constatação de “*ter acabado de nascer*”. Especialmente o retorno à aldeia natal anuncia que é nesse lugar que o autobiógrafo deverá voltar para completar seu nascimento e que talvez ele nunca tenha de fato saído desse lugar.

Só eu sabia, sem consciência de que o sabia, que nos ilegíveis fólhos do destino e nos cegos meandros do acaso havia sido escrito que ainda teria de voltar a Azinhaga para acabar de nascer. (Saramago, 2006:11)

Nascimento e terra de origem (ou berço onde se completou a gestação do homem) se amalgamam de forma alegórica na autobiografia de Saramago e abrem as páginas da experiência edênica do menino e adolescente, que permite a construção de um conhecimento perceptivo-sensorial e de fusão com a natureza.

¹⁰ Saramago se refere à obra de Marguerite Yourcenar, *Memórias de Adriano*.

Para a criança melancólica, para o adolescente contemplativo e não raro triste, estas eram as quatro partes em que o universo se dividia. (Saramago, 2006:16)

Em todos os relatos das andanças do menino pela aldeia e suas adjacências, explicita-se a vivência da liberdade, não como conquista a despeito da ordem instituída e sim como processo natural de crescimento e conhecimento do mundo que tal crescimento implica. A ausência, por parte dos avós, de prescrições e limites de espaço e tempo abençoa a experiência e a confirma como convívio harmonioso com a natureza.

“Avó, vou dar por aí uma volta.” Ela diz “Vai, vai” (...).” (Saramago, 2006: 16)

A experiência da liberdade, nesse caso, é análoga à que se descreve em Homero, derivada do conceito original da palavra *eleuthería*, cujo radical *-leuth-* indica crescimento, desenvolvimento e está articulado à idéia de pertencer a um grupo ou povo (Gazolla, 1999: 27). Nessa acepção, o homem livre não era o oposto do homem escravo; a liberdade indicava uma qualidade presente ou ausente, conforme o sujeito tivesse ou não sua identidade reconhecida através de suas raízes em um grupo ou lugar. Desse modo, o passeio edênico se estabelece num tempo-espaço absoluto, mítico, cada passo abrindo trilhas nas descobertas.

(...) o rio, e a quase inextricável vegetação que lhe cobre e protege as margens, ou os olivais e os duros restolhos do trigo já ceifado, ou a densa mata de tramagueiras, faias, freixos e choupos que ladeia o Tejo (...) ou enfim, na direcção do norte, (...) o Paul do Boquilobo, um lago, um pântano, uma alverca que o criador das paisagens se tinha esquecido de levar para o paraíso.

(...) o rapazinho de Azinhaga só teria para apresentar a sua ascensão à ponta extrema do freixo de vinte metros, ou então, modestamente, mas de certeza com maior proveito degustativo, as suas subidas à figueira do quintal, de manhã cedo, para colher os frutos ainda

húmidos da orvalhada nocturna e sorver, como um pássaro guloso, a gora de mel que surdia do interior deles. (Saramago, 2006: 16-17)

A condição de liberdade pelo pertencimento a Azinhaga, a seus decantados rios (o Almonda e o Tejo), olivais e estrelas, se exprime na transposição metafórica dessa rústica aldeia para um Éden sem proibições, onde todas as coisas são conhecimento disponível — do bem e do mal. O avô Jerónimo e a avó Josefa alçam o estatuto retórico da antonomásia e se tornam o casal primordial, mediadores desse conhecimento, ou mesmo a própria árvore — genealógica e social — desse jardim. Nos relatos sobre a Azinhaga da infância, as memórias de Saramago adquirem um tom de narrativa alegórica, juntamente com seus protagonistas. Nessa alegoria, o avô é senhor da ciência e do cosmos, cuja voz movia os astros, embora não soubesse ler nem escrever; essa condição, aliás, era dispensável em virtude dos atributos míticos, tanto quanto se opunha aos pequenos saberes sem singularidade das convenções da escrita. Ambos os avós são desenhados como habitantes imemoriais do chão materno, que com essa terra vivem cotidianas ações de colheita e entrega, amorosa e visceral.

O casal:

(...) aquela [a casa dos avós] que durante dez ou doze anos foi o lar supremo, o mais íntimo e profundo, a pobríssima morada dos meus avós maternos, Josefa e Jerónimo se chamavam, esse mágico casulo onde sei que se geraram as metamorfoses decisivas da criança e do adolescente. (Saramago, 2006:15)

O avô:

O homem mais sábio que conheci em toda a minha vida não sabia ler nem escrever (...).

Naquela idade minha e naquele tempo de nós todos, nem será preciso dizer que eu imaginava que o meu avô Jerónimo era senhor de toda a ciência do mundo.
(Saramago, 1998: 2)

A avó e o avô:

Pensava então que a minha avó, embora fosse também uma mulher muito sábia, não alcançava as alturas do meu avô, esse que, deitado debaixo da figueira, tendo ao lado o neto José, era capaz de pôr o universo em movimento apenas com duas palavras. (Saramago, 1998: 2)

Saramago busca a si próprio na infância escrita à sombra desses dois ancestrais, protagonistas e primeiros personagens de sua biografia. Nas noites de verão, avô e neto dormem sob a figueira, de olhos e barriga para as estrelas, contando e ouvindo histórias. O mesmo avô que, pressentindo a proximidade da morte, despede-se de cada árvore em longo abraço, árvores-seres e semelhantes. A avó — que fora belíssima, dizem! — aos noventa, lamenta o fim de sua vida e a saudade, por não poder, morta, admirar a beleza do mundo. O casal que, durante o inverno, aquece os filhotes de porcos mais frágeis em seu leito, junto a seus corpos, não por compaixão, fé ou princípio, mas tendo em vista a própria subsistência. Esse universo pagão e panteísta — em que não se fala de Deus, pois Ele é apenas uma beleza solta e que se espalha pela terra — é o Éden sem dono por onde o menino circula e ao qual retorna sem jamais ter sido expulso. Essa é a concepção de sagrado na aldeia da infância: o êxtase não é místico, é sinestésico e existencial, no sentido mais materialista do termo. A família alegórica é pobre, analfabeta, a vida é duríssima; mas a experiência do corpo abraçado às coisas vivas foi um ensinamento de liberdade; assim como os pés descalços sobre a terra, as pedras, o lodo, até os catorze anos; e também o sono ao relento, sob a noite fresca; a música dos remos na água; a surpresa da luz inesperada e intensa da lua e do sol como dois instantes de epifania jamais esquecidos; os rios da aldeia: de um lado, o Almonda, de outro o Tejo, este a própria alegoria de Portugal, um rio conceito, metáfora, na(o) qual José mergulhava de corpo e vida.

(...) a criança já havia estendido gavinhas e raízes, a frágil semente que então eu era havia tido tempo de pisar o barro do chão com os seus minúsculos e mal seguros pés, para receber dele, indelevelmente, a marca original da terra, esse fundo movediço do imenso oceano do ar, esse lodo ora seco, ora húmido, composto de restos

vegetais e animais, de detritos de tudo e de todos, de rochas moídas, pulverizadas, de múltiplas e caleidoscópicas substâncias que passaram pela vida e à vida retornaram, tal como vêm retornando os sóis e as luas, as cheias e as secas, os frios e os calores, os ventos e as calmas, as dores e as alegrias, os seres e o nada.

(...) A criança que eu fui não viu a paisagem tal como o adulto em que se tornou seria tentado a imaginá-la desde a sua altura de homem. A criança, durante o tempo que o foi, estava simplesmente na paisagem, fazia parte dela, não a interrogava, não dizia nem pensava, por estas ou outras palavras... (Saramago, 2006: 11-13)

A linguagem que descreve essa relação corporal com a natureza é muito marcada pela personificação, que expressa o mútuo impregnar-se entre as espécies e a visão sistêmica da Terra; as antíteses que organizam o caos; os plurais que multiplicam tudo em vida permanente; as sinestesias que iluminam o texto com percepções sensoriais e sensualidade sublimada; o ritmo acelerado e ininterrupto pela pontuação que desenha o contorno, mas não detém o fluxo das frases.

O primeiro poema de Saramago, “Protopoema”, escrito na adolescência, reflete sobre o rio de sua aldeia, metaforizado em fio do tempo, memória e futuro: “*Do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos nós cegos, puxo um fio que me aparece solto.*” O rio é um fio longo, verde e azul, em cuja água o corpo se dissolve: “*Sobre a minha pele navegam barcos... nadam-me peixes no sangue e oscilam entre duas águas como os apelos imprecisos da memória.*” Esse novo corpo líquido brilha despido ao sol e, finalmente, se transfigura em tempo: “*Aí se fundem numa só verdade as lembranças confusas da memória e o vulto subitamente anunciado do futuro*” (2006: 14). O rio e o poema de outrora são revisitados e, no presente da enunciação, instigam o desejo inútil de compreender o sentido da vida.

Olho de cima da ribanceira a corrente que mal se move, a água quase estagnada, e absurdamente imagino que tudo voltaria a ser o que foi se nela pudesse voltar a mergulhar a minha nudez da infância, se pudesse retomar

nas mãos que tenho hoje a longa e húmida vara ou os sonoros remos de antanho, e impelir, sobre a lisa pele da água, o barco rústico que conduziu até às fronteiras do sonho um certo ser que fui e que deixei encalhado algures no tempo. (Saramago, 2006: 15)

Os relatos que se passam em Azinhaga mantêm essa atmosfera estilística que tangencia a épica e a narrativa alegórica. No livro todo, os temas vinculados à infância na aldeia e a esse processo de conhecimento do mundo através da intensa percepção dos sentidos reincidentem e retornam como imagens obsedantes ou mesmo sonhos. Em três episódios de Azinhaga, especificamente, o narrador revela experiências de epifania que delimitariam pontos de transformação existencial. Um desses episódios é narrado duas vezes, o que enfatiza a hiper-dimensão que aspectos comuns da natureza e da paisagem alcançaram para o autobiógrafo. Esses instantes de êxtase são denominados “*assombros*” e traduzem “*estados da alma*” do adolescente.

O primeiro ocorreu em uma madrugada, quando José saiu da cavalaria onde havia dormido entre os cavalos:

[Este adolescente] foi tocado na fronte, na cara, em todo o corpo, e em algo para além do corpo, pela alvura da mais resplandecente das luas que alguma vez os olhos humanos terão visto. (Saramago, 2006:18)

Páginas à frente, o narrador volta a descrever o mesmo deslumbramento:

Sentei-me na manjedoura com os olhos piscos de sono e deslumbrados por uma luz inesperada. Saltei para o chão e saí ao pátio: na minha frente, entornando leite sobre a noite e a paisagem, havia uma lua redonda e enorme, o branco mais refulgente onde o luar batia em cheio, e, por contraste, o negro mais espesso nas sombras. Não tornaria a ver uma lua assim. (Saramago, 2006: 118)

O segundo episódio se estende para o futuro narrativo, pois a consciência do que foi visto só ocorrerá anos depois.

Enquanto ia guiando os porcos por cerros e vales no regresso da feira onde vendera a maior parte deles, deu por que estava a pisar um trecho de calçada tosca, formada de lajes que pareciam mal ajustadas, insólito descobrimento num descampado que parecia deserto e abandonado desde o princípio do mundo. Só muito mais tarde, muitos anos depois, compreenderia que havia pisado o que certamente seria um resto de estrada romana. (Saramago, 2006:18)

O último estado de alma narrado, que marca o “nascimento” definitivo e, portanto, a consciência de si e de seu estar-no-mundo, foi vivido aos quinze anos. O jovem havia ido de Azinhaga a pé para outra aldeia próxima, onde havia uma festa em que supunha encontrar uma moça por quem estava interessado. No retorno:

(...) o caminho estreito por onde ia pareceu terminar de repente, esconder-se atrás de um valado alto, e mostrou-me, como a impedir o passo, uma árvore isolada, alta, escuríssima no primeiro momento contra a transparência nocturna do céu. De súbito, porém, soprou uma brisa rápida. Arrepiou os caules tenros das ervas, fez estremecer as navalhas verdes dos canaviais e ondular as águas pardas de um charco. Como uma onda, soergueu as ramagens estendidas da árvore, subiu-lhe pelo tronco murmurando, e então, de golpe, as folhas viraram para a lua a face escondida e toda a faia (era uma faia) se cobriu de branco até a cima mais alta. Foi um instante, nada mais que um instante, mas a lembrança dele durará o que a minha vida tiver de durar. (Saramago, 2006: 20)

Depois de muito caminhar, ainda noite, encontrou no meio do campo uma cabana feita de palha, onde dormiu.

Quando despertei, na primeira claridade da manhã, e saí, esfregando os olhos, para a neblina luminosa que mal

deixava ver os campos ao redor, senti dentro de mim, se bem recordo, se não o estou a inventar agora, que tinha, finalmente, acabado de nascer. Já era hora. (Saramago, 2006: 20)

Entremeadas a esses blocos de imagens poéticas, em que a admiração filosófica e o aprendizado parecem circunscritos à dimensão da paisagem e dos animais — à exceção dos avós, integrados a essa paisagem — há em *As pequenas memórias* (2006) crônicas de costumes e circunstâncias, em que o narrador expressa outra dimensão do universo segundo o menino: aquela dos homens e mulheres comuns, que trazem outros conhecimentos e espantos, mas nenhum alumbramento. Esses episódios estão vinculados ao ambiente urbano, especificamente à cidade de Lisboa, onde desde dois anos o menino morou com seus pais, em quartos alugados de residências coletivas, de onde se mudavam constantemente. Até por volta dos catorze anos, quando a família teve condições de morar em casa modestíssima, mas exclusiva, as lembranças de Saramago registram por volta de mais de uma dezena de mudanças e, conseqüentemente, novas experiências de compartilhar pequenos espaços com novas famílias, tão carentes de recursos quanto a dele.

Foi em Lisboa, em meio a horizontes de menor amplitude física, que o menino aprendeu a ler e a dar consistência simbólica à história. Antes de começar a escolaridade regular, na escola pública, ele freqüentou durante um período impreciso uma “*escolinha particular*”, da qual recupera poucas imagens. Ela ficava num quarto ou quinto andar do mesmo edifício em que morava, e o “currículo” de então se resumia ao desenho e identificação das letras.

Sentado numa cadeirinha baixa, desenhava-as [as letras] lenta e aplicadamente na pedra (...) É uma recordação própria, pessoal, nítida como um quadro, a que não falta a sacola em que acomodava minhas coisas, de serapilheira castanha, com um barbante para levar a tiracolo. Escrevia-se na ardósia com um lápis de lousa que se vendia em duas qualidades nas papelarias, uma, a mais barata, dura como a pedra em que se escrevia, ao passo que a outra, mais cara, era branda, macia, e

chamávamos-lhe “de leite” por causa da sua cor, um cinzento-claro, tirando a leitoso, precisamente. Só depois de ter entrado no ensino oficial, e não foi nos primeiros meses, é que os meus dedos puderam, finalmente, tocar essa pequena maravilha das técnicas de escrita mais actualizadas. (Saramago, 2006: 58)

A escrita das letras antecedeu de muito pouco a experiência do primeiro romance, de leitura compartilhada: era um folhetim dos anos 20 que levava às lágrimas as famílias dos bairros populares de Lisboa. A recordação de *Maria, a Fada dos Bosques* é nítida, desde seu formato — “*publicado, se não estou em erro, pelas Edições Romano Torres, era distribuído em fascículos ou cadernos semanais de dezasseis páginas, entregues em dias certos no domicílio dos assinantes*” — até o ritual de leitura: “*Quem se encarregava de os ler, em voz alta, para edificação de minha mãe e de mim, ambos analfabetos, eu que o continuaria a ser por algum tempo ainda, ela por toda a vida, era a mãe do Félix... Sentávamo-nos os três nos inevitáveis banquinhos baixos, a leitora e os ouvintes, e deixávamo-nos levar nas asas da palavra para aquele mundo tão diferente do nosso*” (2006: 87). Saramago reconta um episódio desse romance, cheio de clichês melodramáticos, com sofrimentos, injustiças, amores impossíveis e reencontros; esse relato é saboroso e despido de ironias, o que expressa o respeito pela ingenuidade da infância e o carinho pelo encantamento dos hieróglifos ainda indecifráveis, capazes de fixar histórias e emoções. Mais uma mudança de casa, e ele não conheceu o final do romance, pois quem o assinava era a mãe do Félix; a leitura semanal gratuita beneficiava sobretudo o menino, que, apesar da pouca idade, jamais se esqueceu das minúcias narrativas desse “*folhetim desesperado*”.

O aprendizado da leitura se deu solitariamente. O conhecimento prévio das letras e seus sons iniciou-se na “*escolinha*” e consolidou-se na 1ª série da escola pública; paralelamente, a casual presença de um jornal diário em casa e, sobretudo, o desejo obsessivo de dominar o segredo da escrita levaram a criança a se alfabetizar sem mediação dos adultos da casa, vale dizer, à sua revelia ou não obstante sua antipedagogia natural.

Aprendi depressa a ler (...) passei, quase sem transição, para a freqüência regular dos estudos

superiores da língua portuguesa na figura de um jornal, o Diário de Notícias, que meu pai levava todos os dias para casa e que suponho lhe era oferecido por algum amigo, um ardina dos de boa venda, talvez o dono de uma tabacaria. Comprar, não creio que comprasse, pela pertinente razão de que não nos sobrava dinheiro para gastar em semelhantes luxos. (...) Obviamente, eu não podia ler de corrido o já então histórico matutino, mas uma coisa era para mim clara: as notícias do jornal estavam escritas com os mesmos caracteres (letras lhes chamávamos, não caracteres) cujos nomes, funções e mútuas relações eu andava a aprender na escola. De modo que, mal sabendo ainda a soletrar, já lia, sem perceber que estava lendo. Identificar na escrita do jornal uma palavra que eu conhecesse era como encontrar um marco na estrada a dizer-me que ia bem, que seguia na boa direcção. E foi assim, dessa maneira algo invulgar, Diário após Diário, mês após mês, fazendo de conta que não ouvia as piadas dos adultos da casa, que se divertiam por estar eu a olhar para o jornal como se fosse um muro, que a minha hora de os deixar sem fala chegou, quando, um dia, de um fôlego, li em voz alta, sem titubear, nervoso mas triunfante, umas quantas linhas seguidas. Não percebia tudo o que lia, mas isso não importava.
(Saramago, 2006:90)

Essa emoção diante da meta alcançada se repete em outros relatos sobre a escolaridade posterior. O triunfo de sentar-se na carteira do primeiro da classe na primeira série, o orgulho de saber francês antes de a matéria ter sido iniciada, a fama e o reconhecimento da comunidade estudantil do ginásio, todas as motivações para essa auto-imagem positiva advinham das competências escolares que ele rapidamente adquiria e, mais amplamente, do emblema da cultura civilizada, que é a linguagem escrita, de que o menino se apropriou com grande investimento pessoal. A ausência de

livros em casa, o ambiente parental generalizadamente analfabeto (à exceção do pai, que dominava o básico da leitura-escrita), a impossibilidade de arcar financeiramente com as demandas do universo intelectual, tudo parecia dificultar o desenvolvimento do menino, ou pelo menos a estimulação para tal desenvolvimento. O que se observa, contrariamente, é que toda essa falta é paralela a um valor inegável do conhecimento reconhecido pelas classes pobres como inacessível e inerente aos privilégios das classes superiores. Uma forma de poder, sem dúvida, que abrange tanto os ideais tácitos nas histórias sem fim do avô sábio e analfabeto, quanto os fetiches em que se transformam os raros objetos mágicos que contêm essas histórias em permanência (os livros), bem como as possibilidades de ascensão social abertas pelo estudo. A consciência da pobreza e das dificuldades econômicas de tantos foi construída pelo testemunho e vivências, desde o nascimento. Por outro lado, havia o reconhecimento amoroso do valor desse trabalho árduo e definitivo dos camponeses sem-terras como seus avós, que colhiam a cada dia o azeite e o pão compartilhados — consciência, indignação e amor talvez tenham sido as forças motoras primordiais para esse desejo irrefreável de aprender, saber e contar histórias, as histórias dos homens de sua infância.

Na mesma casa em que morava a família Souza na época da alfabetização de José Saramago, morava também a família Barata, cuja mãe era proprietária de uma jóia literária, um livro, um único livro, grosso, “*encadernado, salvo erro, em azul-celeste, que se chamava A Toutinegra do Moinho e cujo autor, se a minha memória ainda esta vez acerta, era Émile de Richebourg*”. O livro era guardado como um tesouro numa gaveta da cômoda, embrulhado em papel de seda, protegido com naftalina. Embora Saramago tenha lido e relido esse romance muitas vezes em seus oito anos, embora essa tenha sido sua primeira experiência de fato como leitor, ele não se lembra de qualquer personagem ou episódio do romance, contrariamente ao folhetim da heroína Maria.

Muitas vezes esquecemos o que gostaríamos de poder recordar, outras vezes, recorrentes, obsessivas, reagindo ao mínimo estímulo, vêm-nos do passado imagens, palavras soltas, fulgurâncias, iluminações, e não há explicação para elas, não as convocamos, mas elas aí estão. (Saramago, 2006: 130)

A carência de livros em casa era tamanha, que qualquer papel com letras se tornava oportunidade de aventura para a criança ávida. Quando adulto, Saramago veio a descobrir com surpresa (e, posteriormente, a relatar com senso de humor) que, em meio à penúria literária, havia lido Molière (um quase nada) nessa mesma casa.

Um dia, meu pai apareceu em casa com um livro (não sou capaz de imaginar como o teria obtido ele) que era nada menos que um guia de conversação de português-francês, com as páginas divididas em três colunas, a primeira, à esquerda, em português, a segunda, central, na língua francesa, e a terceira, ao lado desta, que reproduzia a pronúncia das palavras da segunda coluna. Entre as várias situações em que poderia vir a encontrar-se um português que tivesse de comunicar-se em francês com a ajuda do guia de conversação (...), aparecia inopinadamente um diálogo entre duas pessoas, dois homens, sendo que um deles era algo assim como mestre e o outro uma espécie de aluno. Li-o muitas vezes porque me divertia a estupefacção do homem que não podia acreditar no que o professor lhe dizia, que ele andava a fazer prosa desde que tinha nascido. Eu não sabia nada de Molière (e como poderia sabê-lo?), mas tive acesso ao seu mundo, entrando pela porta grande, quando ainda mal tinha passado do a-e-i-o-u. Não havia dúvida, era um rapaz com sorte. (Saramago, 2006: 90)

Terminada a primeira série, a família transferiu-o para outra escola, por causa de mudança domiciliar. A escola do Largo do Leão seria cursada apenas nos dois anos seguintes (de setembro de 1931 a junho de 1933), porque a terceira e quarta série foram feitas simultaneamente, por indicação e intervenção do Diretor da nova escola, chamado Vairinho. Saramago buscou esse nome, anos depois, na esperança de descobrir a identidade completa desse diretor-professor de sensíveis atributos pedagógicos. O histórico dessa escolaridade primária e suas reminiscências inclui episódios importantes

para a formação de valores permanentes no narrador, relativos à aprendizagem, educação e ética.

O primeiro desses episódios ocorreu no início do ano letivo. Para averiguar o nível de conhecimento ortográfico do novo aluno, a professora aplicou um ditado para toda a classe. O único erro (*calsse*, em vez de *classe*) foi justificado pelo autobiógrafo como “*excesso de concentração, talvez. E foi aqui, agora que o penso, que a história da minha vida começou.*” Por que essa avaliação escolar simbolizaria o evento iniciador da história de sua vida? Por que o encontro, décadas mais tarde, com as carteiras duplas semelhantes às de sua escola primária, teria lhe provocado intensa comoção? Talvez o episódio não responda às perguntas, mas propicia imaginar a cena e as emoções desencadeadas.

O mérito de ser o melhor da classe permitia ao aluno ocupar uma carteira logo à entrada da sala, onde desempenhava a “*honrosíssima função de porteiro da aula, pois era a ele que competia abrir a porta quando alguém batia de fora.*” O ditado excelente concedeu a José o lugar que até então havia sido de outro, resignado a tornar-se um monarca destronado.

Vejo-me, como se agora mesmo estivesse a suceder, arrebanhadas à pressa as minhas coisas, atravessando a aula no sentido longitudinal perante o olhar perplexo dos colegas (admirativo? invejoso?), e, com o coração em desordem, sentar-me no meu novo lugar.

Quando o PEN Clube me atribuiu o seu prémio pelo romance Levantado do Chão, contei esta história para assegurar às pessoas presentes que nenhum momento de glória presente ou futura poderia, nem por sombras, comparar-se àquele. Hoje, porém, não consigo impedir-me de pensar no pobre rapaz, friamente desalojado por uma professora que devia saber tanto de pedagogia infantil como eu de partículas subatómicas, se já então se falava delas. (Saramago, 2006: 94)

A experiência da primeira caminhada gloriosa é inesquecível para Saramago e incomparável a qualquer outra premiação posterior; essa consciência da honra pessoal foi tecida por pequenos atos de heroísmo do mais fraco, que tiveram início na teimosa leitura dos jornais “*de segunda mão*”. Ao mesmo tempo em que o orgulho nasce da constatação de que as próprias qualidades fazem sentido no mundo, a memória adulta restaura uma culpa, não exatamente pela perda de prestígio do colega, mas pela consciência da atitude antipedagógica da professora que, a rigor, obedecia à tradição escolar.

Tudo indica que o estudante dedicou-se seriamente a renovar a emoção da primeira caminhada. Quando passou da segunda série para a terceira, o diretor Vairinho mandou chamar o pai, pois o menino era aplicado e bom aluno: poderia fazer a terceira e a quarta séries em um ano só. Frequentaria a aula normal da terceira no período da manhã, enquanto as matérias mais complexas da quarta seriam dadas em aulas particulares, no período da tarde, pelo próprio Varinho, que residia na escola. O pai concordou, já que a proposta era gratuita, o “*professor trabalhava por uma boa causa*”. Havia outros três beneficiários da situação especial, e essa circunstância ilustra o envolvimento pessoal desse educador com seus alunos, procurando atendê-los em suas singularidades da forma que julgava mais adequada. Saramago recorda que o melhor momento dessas aulas particulares era o final do dia, quando o professor atribuía conceitos aos trabalhos (ótimo, bom, satisfatório e insuficiente). “*Ainda conservo o meu [caderninho de capa preta] e nele se pode ver que bom estudante fui nesse tempo.*” (...) *Para orgulho da família, tanto a da cidade como a da aldeia, saí aprovado com distinção no exame da quarta classe.*” (2006: 97)

O ápice da fama de ótimo estudante se deu no primeiro ano do Liceu Gil Vicente, em 1933. Logo na primeira aula de francês, graças às “lições” do antigo manual de conversação, decidiu expor seus conhecimentos publicamente, escrevendo várias palavras em francês no quadro. “*A minha alegria por ter feito boa figura era tão grande que, ao descer do estrado, não consegui reprimir uma careta para desfrute dos colegas. Era puro nervosismo, mas o professor deve ter temido que aquilo fosse já o prenúncio de más condutas futuras e avisou-me logo de que ia baixar a nota que havia pensado dar-me.*” Com o passar dos dias, o professor percebeu que o menino era de verdade bom aluno e adequado nas atitudes. A reputação — possivelmente por causa de

comentários de professores — alcançou até o reduto dos alunos mais velhos, que vinham até a classe perguntar quem era o Saramago. A memória é de um tempo feliz, em que o pai andava com um papel no bolso, onde transcrevera as notas do filho sob o título, em maiúsculas, “*Notas do meu campeão*”. A fama chegou ao despropósito de toda fama: no princípio do segundo ano do Liceu, Saramago foi eleito pelos colegas para o cargo de tesoureiro da Associação Acadêmica. Aos doze anos, o adolescente se assustou com as demandas do cargo, que lhe eram, até então, completamente desconhecidas.

O segundo ano correu-me mal. Não sei o que se passou na minha cabeça, talvez tivesse começado a suspeitar de que meus pés não tinham sido feitos para aquele caminho, que talvez se tivessem esgotado o balanço e a energia que havia trazido da escola primária. Isto sem esquecer que o meu pai tinha começado a deitar contas à vida e às despesas de um curso liceal completo, e, depois, que futuro? (Saramago, 2006: 100)

Quando descreveu sua ação heróica na segunda série, parece claro que a glória não estava na ortografia impecável ou exclusivamente na satisfação da vaidade infantil; o feito consistia em reconhecer em si uma força interior gerada para a superação da fragilidade e da humilhação pelo mais forte, em uma disponibilidade para a luta a qualquer custo, que lhe valesse um lugar no mundo difícil e injusto dos adultos. Essa energia, extremamente eficiente em suas metas cognitivas, parece enfraquecer no início da adolescência; o anúncio paterno da impossibilidade de continuação dos estudos no Liceu pode ter gerado a provisória constatação da ausência de sentido dessas metas em uma realidade familiar e social onde o projeto prioritário era o da subsistência. O cansaço e a insegurança advinham da impressão de que a imagem e o ser construídos naqueles anos eram inconsistentes, apesar do elogio paterno às arcaicas graças da infância. O menino crescia, e o futuro lhe exigia um trabalho concreto, ao invés do sonho intelectual dos bem-nascidos.

As notas de matemática foram baixas (oito nos dois primeiros períodos, para um total de vinte pontos possíveis), e o salto no terceiro período do ano (nota treze), que lhe permitiria fazer o exame final, não se deveu ao estudo intensivo. A verdade foi que os

colegas se solidarizaram com a decadência acadêmica nas ciências duras e não permitiram que a fama se perdesse. No dia de anunciar as notas, o professor de matemática *“teve a idéia simpática de perguntar à comunidade da aula se lhes parecia que eu sabia mais da ciência dos números do que os dois oitos proclamavam, e a rapaziada, solidária e unânime, respondeu que, sim sôôr, ele sabe...O certo é que não sabia mesmo”* (2006: 100). Mas ele veio a saber, com esse episódio, que poderia haver verdade em laços de amizade, poderia haver tolerância, otimismo e direito de participação em comunidades escolares.

O excelente estudante era um menino muito ativo corporalmente. Além das corajosas batalhas de pedras na rua, havia as travessuras arriscadas no recreio, uma das quais implicou uma queda que feriu seriamente o joelho e impôs o uso durante muito tempo de garras de metal, presas na carne, para que os cortes cicatrizassem. As amizades eram circunscritas à escola e raramente havia visitas entre os colegas nas respectivas moradias. O episódio do conceito final de matemática, entretanto, demonstra que a delimitação do espaço não restringia o convívio a um contato inevitável de sala-de-aula.

Do liceu fica ainda a recordação nítida, *“quase fotográfica”*, dos *“amplos e extensos corredores, o pavimento escuro, constituído por mosaicos vermelhos que pareciam encerados (...) mas se afinal não os enceravam, então não consigo explicar como poderiam brilhar tanto. Não se via um risco nas paredes, um papel no chão, uma ponta de cigarro, nenhum desses abusos e indiferenças de comportamento juvenil hoje tão comuns, como se o tempo, desde então, as tivesse tornado indispensáveis a uma formação educativa em grau de excelência”* (2006: 102). Buscando resposta a essa civilidade no currículo escolar, Saramago conjectura se não seria a disciplina de Instrução Moral e Cívica, descartando de imediato a hipótese, já que não retivera qualquer de seus preceitos, nem mesmo o nome do professor. Também não havia aula de religião no Liceu, as preleções eram laicas e republicanas. Se o espaço comunitário era, portanto, preservado por seus estabranados estudantes como se a escola fora um templo, tal respeito a valores da civilização não impediu que o menino se tornasse, especialmente no segundo ano do ginásio, o *“maior mentiroso que jamais me seria dado conhecer.”*

Mentia sem nenhum motivo, mentia a torto e a direito, mentia a propósito de tudo e de nada. Compulsivamente, como agora se diz. Do meu pai, que não era homem para andar metido em políticas, embora, como representante da autoridade, não tivesse outro remédio nem lhe repugnasse obedecer à voz dos amos e cumprir os seus mandados, inventei eu, passeando com um colega (...) no andar superior do claustro que dava para o corredor onde estavam as aulas, inventei eu, digo, que havia comprado o Salazar de António Ferro na Feira do Livro.(...) Mentiras mais desculpáveis foram as de ter inventado enredos de filmes que nunca tinha visto. (Saramago, 2006: 103)

A partir das poucas imagens que ele via nos cartazes dos cinemas que ficavam em meio ao caminho do Liceu, Saramago armava de improviso histórias completas, coerentes e detalhadas, sem dúvida alimentado pelos conhecimentos adquiridos ainda menino como freqüentador dos cinemas populares, que projetavam comédias e apavorantes fitas de terror.

Um pouco invejosos, os companheiros ouviam-me com toda a atenção, faziam de vez em quando perguntas para aclarar alguma passagem duvidosa, e eu ia acumulando mentiras sobre mentiras, não muito longe já de acreditar que realmente tinha visto o que apenas estava inventando... (Saramago, 2006:103)

No final do segundo ano, os pais concluíram pela impossibilidade de manter José Saramago no Liceu. A escola técnica parecia a alternativa capaz de gerar em curto prazo a preparação para o trabalho, que tornaria o rapaz auto-suficiente. O marco histórico escolhido pelo narrador para relatar essa passagem foi a guerra civil de Espanha. Desde que começou a freqüentar a Escola Industrial de Afonso Domingues, o estudante acompanhava dia-a-dia o desenrolar das ofensivas e perdas dos republicanos. Paralelamente, esforçou-se, durante os cinco anos que durou o curso, para corresponder às próprias expectativas e usufruir o currículo que, além das matérias científicas e

técnicas (Matemática, Física, Química, Desenho de Máquinas, Mecânica) constava — para deleite do estudante que se preparava para ser um serralheiro mecânico — de Língua Portuguesa, Literatura, Francês e História (“*naquele tempo, pasme-se, ensinava-se francês e literatura numa escola industrial*”).

Foi nessa escola, sem objetivos de formação humanista, que Saramago se alimentou do exíguo repertório literário disponível em sala-de-aula. As antologias escolares tradicionais constituíram sua fonte de formação e fruição literária. Os objetivos das antologias utilizadas eram didáticos, voltados para uma introdução à cultura literária, e possivelmente apresentavam textos incompletos e com certeza separados de seu contexto de obra; a biblioteca da escola talvez carecesse de um acervo mais específico, a que o estudante interessado pudesse recorrer, completando os excertos de seu livro-classe. É inevitável constatar que tão pouco possa ter sido tão bem explorado a ponto de revestir o terreno das narrativas orais da infância e gerar no aprendiz de serralheiro mecânico o impulso para outras aprendizagens, destituídas de função sócio-econômica, porém sumo de outros projetos, de sobrevivência humana *lato sensu*.

Como eu não tinha nenhum livro em casa (meus próprios livros, comprados por mim mesmo, embora com dinheiro emprestado de um amigo, eu apenas os teria aos dezenove anos), os livros de textos em língua portuguesa, com seu formato de antologia, foram o que abriram-me as portas da fruição literária: mesmo hoje posso recitar poesia aprendida naquela distante época. Terminado o curso, trabalhei por dois anos como mecânico numa oficina. Naquela época eu já tinha começado a freqüentar, nos horários noturnos, uma biblioteca pública de Lisboa. E foi lá, sem nenhuma orientação exceto curiosidade e vontade de aprender, que meu gosto pela leitura se desenvolveu e foi-se refinando. (Saramago, 1998:1)

No discurso de premiação do Nobel (*De como a personagem foi mestre e o autor seu aprendiz*, 1998), Saramago volta a referir-se à freqüência das bibliotecas públicas e enfatiza essa caminhada autônoma e ao acaso pelos oceanos da literatura.

[O aprendiz] *Teve também bons mestres da arte poética nas longas horas nocturnas que passou em bibliotecas públicas, lendo ao acaso de encontros e de catálogos, sem orientação, sem alguém que o aconselhasse, como o mesmo assombro criador do navegante que vai inventando cada lugar que descobre.*
(Saramago, 1998: 5)

O livro *As pequenas memórias* (2006) é uma autobiografia parcial, pois abrange exclusivamente a infância e a adolescência de José Saramago. Ela termina subitamente, com o relato brevíssimo de uma cena picante à moda do Decamerão, que José testemunhou aos dezesseis anos, nos arredores da Azinhaga natal.

Nos anos de adolescência em Lisboa, vislumbra-se também o processo de formação política, através de referências à consciência crítica que se constrói, firme e sem alardes, com relação à propaganda política totalitária nazifascista, a omissão e incorreção dos jornais sobre os acontecimentos na Espanha, e o salazarismo. Há duas reminiscências, referentes a certa intuição da hipocrisia política da época, que Saramago expõe em suas memórias. De uma delas, por volta de 1933 ou 1934 (ele ainda freqüentava o Liceu), emerge a primeira página de um jornal humorístico dependurado à porta de alguma tabacaria; nela havia o desenho de uma mão preparada para o gesto de agarrar, com a legenda: *“Uma mão de ferro calçada com uma luva de veludo”*. A mão era a de Salazar. Esse desenho se articula à memória recente (verão de 1933) de uma fotografia, em outro jornal, que mostrava o chanceler austríaco Dollfuss assistindo a um desfile de tropas, seis meses depois de Hitler ter subido ao poder e menos de um ano antes de ser assassinado pelos nazis austríacos. Saramago se recorda de ter-se perguntado o que era um chanceler e como ele podia ser tão baixinho? Essas duas imagens, a de Dollfuss sorrindo diante das tropas e *“a da mão de ferro de Salazar escondida por baixo da macieira de um veludo hipócrita nunca me deixaram ao longo da vida. Não me perguntem por quê”*. Intuitivamente, o menino concluía que Hitler, Mussolini e Salazar *“eram colheres do mesmo pau, primos da mesma família, iguais na mão de ferro, só diferentes na espessura do veludo e no modo de apertar.”* (2006: 130)

A outra recordação estava agregada à Guerra Civil espanhola. Já aluno da Escola Industrial, Saramago lia na imprensa as notícias das batalhas entre *“os vermelhos e os*

nacionalistas”, muitas vezes com a apresentação de mapas. Ele decidiu arregimentar as informações em seu próprio mapa, espetando bandeirinhas de cores diferentes, para acompanhar as operações. Até o dia em que percebeu estar sendo ludibriado, já que os militares conduziam a censura à imprensa, permitindo apenas a informação das vitórias de Franco. O mapa e as bandeirolas foram parar no lixo. A indignação e o ceticismo decorrentes fizeram com que o aluno da escola industrial assumisse estrategicamente o eterno último lugar na fila de distribuição das fardas da Mocidade Portuguesa, que todos os estudantes da escola pública deveriam usar. As distribuições continuaram por várias semanas, mas os fardamentos se acabavam sempre antes do final da fila ser contemplado. Desse modo, Saramago conseguiu jamais se tornar proprietário dessa farda: *“com alguns outros, sempre fui de civil às formaturas, contrariadíssimo nas marchas, inabilíssimo no manejo de arma, perigosíssimo no tiro ao alvo. O meu destino não era aquele.”* (2006: 132)

O discurso do prêmio Nobel (1998) permite ao leitor completar a autobiografia de Saramago. A dimensão política finalmente se dissolve e impregna a literatura, a partir dos tempos de iniciação poética no final da escola técnica. Foi na biblioteca dessa escola que o estudante encontrou um exemplar da revista modernista portuguesa “Atena”; chamaram sua atenção os poemas do poeta Ricardo Reis, que o jovem estava longe de identificar como um heterônimo de Fernando Pessoa — este também lhe era desconhecido. Saramago menciona ter sido na leitura de algumas das odes publicadas na revista que *O ano da Morte de Ricardo Reis* (1988) foi concebido. Isso porque, se por um lado a beleza dos poemas lhe parecia de simplicidade arrebatadora — o que o levou a decorá-los para rememorá-los em liberdade — por outro, perguntava-se como alguém podia conceber sem remorsos um verso tão cruel como *“Sábio é aquele que se contenta com o espetáculo do mundo”*. Anos depois, Saramago *“atreveu-se a escrever um romance para mostrar ao poeta das Odes alguma coisa do que era o espetáculo do mundo nesse ano de 1936 em que o tinha posto a viver os seus últimos dias: a ocupação da Renânia pelo exército nazista, a guerra de Franco contra a República espanhola, a criação por Salazar das milícias fascistas portuguesas. Foi como se estivesse a dizer-lhe: ‘Eis o espetáculo do mundo, meu poeta das amarguras serenas e do ceticismo elegante. Desfruta, goza, contempla, já que estar sentado é a tua sabedoria...’”* (Saramago, 1998: 6). Desse modo, Saramago recolhe de sua juventude dois assombros

coetâneos — o da história e o da poesia — e no romance daí nascido tece as palavras melancólicas finais de escritor maduro: “*Aqui, onde o mar se acabou e a terra espera*”.

Já foi objeto de referência nesta análise o estilo alegórico de Saramago, em relevo nos trechos de narração de períodos da infância e adolescência em *Azinhaga*, esse ícone do Éden a explorar sem prescrições, sob a bênção dos avós maternos, que personificam esse mundo. A alegorização constitui uma característica muito própria de toda a literatura de Saramago e pode ser interpretada como um princípio anterior e mais abrangente do que um recurso literário possível dentre outros. Trata-se de uma atitude ética e política irmanada a uma reflexão filosófica sobre a linguagem e suas funções. O figurino retórico que formaliza essa linguagem tem um fundamento de ordem mais amplo.

Em um trecho do *Manual de pintura e caligrafia* (2001), o narrador faz uso da expressão “*levantar do chão*”, a propósito dos mortos que ressuscitam como personagens no universo da criação. Essa expressão viria a ser recuperada em forma de título de seu romance seguinte, *Levantado do chão* (1980), que se alinha à reflexão seminal iniciada naquele romance autobiográfico de estréia. O primeiro contexto constitui um comentário do narrador contrapondo-se à afirmação do escritor português Raul Brandão (1867-1930) de que é preciso matar uma segunda vez os mortos:

*Despeço-me dos mortos, mas não para os esquecer.
Esquecê-los, creio, seria o primeiro sinal de morte minha.
Além disso, após esta viagem de escrever tantas páginas,
fiz-se-me a convicção de que devemos levantar do chão os
nossos mortos, afastar dos seus rostos, agora só ossos e
cavidades vazias, a terra solta, e recomeçar a aprender a
fraternidade por aí. (...) Despeço-me dos mortos, assim. É
uma boa maneira de me voltar para os vivos. (Saramago,
2001: 200)*

É visceral e perene o compromisso assumido nesse instante narrativo. Sua profundidade é marcada pela constatação de que esse compromisso é interno, é premissa existencial, axioma ético, que não persiste graças a um bordão insistente e

esvaziado, mas sim através das páginas vivas de mais de uma dezena de obras. O projeto estético de Saramago é também um projeto ideológico e histórico.

Daí esse contínuo gesto de soprar alma ficcional aos homens e mulheres que existiram no círculo restrito da história pessoal do autor, tanto quanto nos homens e mulheres que resultam da rede de outras histórias, anônimas. O processo de alegorização redimensiona os homens em personagens dotados de saber e poder míticos, não por serem superiores à humanidade, mas por sua demasiada, frágil e intensa humanidade.

Estava sentada à porta de uma casa como não creio que tenha havido alguma outra no mundo porque nela viveu gente capaz de dormir com porcos como se fossem os seus próprios filhos, gente que tinha pena de ir-se da vida só porque o mundo era bonito, gente, e este foi o meu avô Jerônimo, pastor e contador de histórias, que, ao pressentir que a morte o vinha buscar, foi despedir-se das árvores do seu quintal uma por uma, abraçando-se a elas e chorando porque sabia que não as tornaria a ver.
(Saramago, 1998: 3)

O deslumbramento diante de fenômenos cotidianos da natureza, que algumas vezes percorreu os sentidos do adolescente, retorna na criação literária. As descrições dos avós, em *As pequenas memórias* (2006), são exemplos de uma epifania, de uma revelação nascida do mais simples e perpetuada como retrato na memória, cena no papel. O deslumbramento — em sua perturbadora visualidade — agrega a dimensão perceptiva do sujeito à transfiguração alegórica, no mais das vezes de caráter abstrato.

Cai a chuva, o vento desmancha as árvores desfolhadas, e dos tempos passados, vem uma imagem, a de um homem alto e magro, velho, agora que está mais perto, por um carreiro alagado. Traz um cajado ao ombro, um capote enlameado e antigo, e por ele escorrem todas as águas do céu. À frente caminham os porcos, de cabeça baixa, rasando o chão com o focinho. O homem

que assim se aproxima, vago entre as cordas de chuva, é o meu avô. Vem cansado, o velho. Arrasta consigo setenta anos de vida difícil, de privações, de ignorância. E no entanto é um homem sábio, calado, que só abre a boca para dizer o indispensável. Fala tão pouco que todos nos calamos para o ouvir quando no rosto se lhe acende algo como uma luz de aviso. Tem uma maneira estranha de olhar para longe, mesmo que esse longe seja apenas a parede que tem na frente. A sua cara parece ter sido talhada a enxó (...) É um homem como tantos outros nesta terra, neste mundo, talvez um Einstein esmagado sob uma montanha de impossíveis, um filósofo, um grande escritor analfabeto. Alguma coisa seria que não pôde ser nunca. Recordo aquelas noites mornas de Verão, quando dormíamos debaixo da figueira grande, ouço-o falar da vida que teve, da Estrada de Santiago que sobre as nossas cabeças resplandecia, do gado que criava, das histórias e lendas da sua infância distante. (...) Mas a imagem que não me larga nesta hora de melancolia é a do velho que avança sob a chuva, obstinado, silencioso, como quem cumpre um destino que nada poderá modificar. A não ser a morte. Este velho, que quase toco com a mão, não sabe como irá morrer.

Tu estavas, avó, sentada na soleira da tua porta, aberta para a noite estrelada e imensa, para o céu de que nada sabias e por onde nunca viajarias, para o silêncio dos campos e das árvores assombradas, e disseste, com a serenidade dos teus noventa anos e o fogo de uma adolescência nunca perdida: “O mundo é tão bonito e eu tenho tanta pena de morrer.” Assim mesmo. Eu estava lá. (Saramago, 2006: 119)

O discurso de premiação do Nobel (1998) foi composto sobre um tema — o da dialética entre os conceitos de mestre e aprendiz — exposto no título e recorrente no corpo do texto, e sobre um foco narrativo duplo — em primeira e terceira pessoa — análogo ao de *As pequenas memórias* (2006). Esses conceitos constituem condições existenciais e se apresentam em movimento de contínua substituição; *mestre* e *aprendiz* constituem o núcleo alegórico de um texto muito próximo da parábola. Se, em princípio, os termos parecem estar em oposição e indicando respectivamente “personagens históricos e literários” de um lado, e de outro “o narrador-aprendiz”, no decorrer do texto passam a se enovelar e se fundir. Aprende-se com aquilo mesmo que se cria (e ensina?); o criador resulta de sua própria pesquisa e é causa dela; o criador se faz através de suas criaturas e é conduzido por elas, que são mestres do mestre em processo, que em suma é o aprendiz. Esse tema sintetiza o mencionado projeto literário de Saramago, calcado nas relações escritor x mundo, ficção x história, eu-sujeito-presente x eu-objeto-projetado pela memória. O duplo foco narrativo enfatiza o movimento dialético do estatuto criador-criatura.

Se há mestre e aprendiz, algo é aprendido: o quê? O duro ofício de viver enquanto se escreve, essa é a lição geral. O escritor aprende, a seguir, a reconhecer-se e ser melhor a partir de sua ficção. Isso porque escrever é vasculhar as próprias raízes e as raízes da história e de seus sujeitos. A história já foi vida, quando ainda não era história, diz Raimundo Silva, de *História do cerco de Lisboa* (1989); portanto, vasculha-se a própria vida, enquanto se escreve a história. Quem ensinou ao aprendiz-premiado a primeira lição do duro ofício de viver? Seu personagem autobiográfico, H., o pintor medíocre e escritor iniciante do *Manual de pintura e caligrafia* (2001), ensina o reconhecimento e a aceitação das próprias limitações. Esse reconhecimento restringe a extensão da superfície do que é possível fazer, ao mesmo tempo em que, nessa limitação da extensão, deixa em aberto a possibilidade do mergulho vertical, da busca profunda das próprias raízes e das raízes da história e do mundo que cercam o sujeito. Essa busca leva a um encontro com outros mestres: os camponeses do Alentejo. Homens e mulheres explorados pelos latifundiários e pela Igreja acumpliciada aos poderosos da terra; vigiados constantemente pela polícia e sem atendimento da justiça, tantas vezes injusta. Eles ensinam a paciência e a entrega das soluções ao tempo, que destrói enquanto (re)constrói; a dureza das experiências ensinou a esses homens uma atitude

estóica que o aprendiz não sabe se aprendeu ou terá condições de um dia aprender. Por outro lado, aprendeu a reconhecer nesses mestres a dignidade, os exemplos grandiosos de dignidade nas planícies do Alentejo, dos quais o aprendiz não sabe se merece ser espectador. Portanto, decide registrá-los, em *Levantado do chão* (1980).

Camões é outro mestre, reencontrado em *Que farei com este livro?* (1980). A lição que Camões lhe ensina é a mais simples dentre todas, já que as demais talvez sejam complexas em demasia para um aprendiz de escritor. É a lição da humildade orgulhosa de um autor genial que bate a todas as portas poderosas buscando quem se disponha a publicar-lhe o livro; a humildade orgulhosa de carregar consigo uma obra-prima e ver-se, com ela, objeto de escárnio “*dos ignorantes de sangue e casta*”, “*o desprezo com que o mundo tem recebido a visita dos poetas, dos visionários e dos loucos*”. Camões lhe ensinou a pergunta que o aprendiz de escritor deve-se fazer a cada dia: para que servirão os livros que escrevemos hoje?

Os verdadeiros mestres são os próprios personagens. Baltasar, Blimunda e Bartolomeu, do *Memorial do Convento* (1982), continuam o ensinamento: do poder do sonho e da importância da harmonia, da bondade e do respeito; são os visionários, poetas e a multidão de homens que levantaram com as próprias mãos os “*muros implacáveis do Convento*”. Nesse livro, o aprendiz de autor considera ter concretizado literariamente os primeiros e mais antigos ensinamentos de seus avós transfigurados nos discursos que ele cria: “*são os sonhos que seguram o mundo na sua órbita. Mas são também os sonhos que lhe fazem uma coroa de luas, por isso o céu é o resplendor que há dentro da cabeça dos homens, se não é a cabeça dos homens o próprio e único céu*” (1998: 4). A lição é a da parceria estranha entre o sonho e racionalidade inerente ao homem, entre a beleza da vida humana e a condição de orfandade da espécie.

Com Raimundo Silva, o revisor que decide intervir na história com um “não”, no lugar do “sim” e, desse modo, subverter a autoridade da verdade histórica, ele aprende a lição da dúvida. Com *O Evangelho segundo Jesus Cristo* (1991) retoma o aprendizado iniciado nas primeiras lições: os seres humanos estão sujeitos a um poder contra o qual lutam, mas que não podem vencer. Por isso o aprendiz de escritor detém-se nas páginas do Novo Testamento, iluminando sua obscuridade, sua beleza, seu horror, e essa iluminação permite uma leitura semelhante à do menino diante de seu primeiro jornal, aprendendo a ler: Saramago lê o texto sagrado como se fosse a primeira vez e não

compreende. Daí seu evangelho ser uma contínua pergunta, de quem não pode se conformar. A pergunta essencial é o espanto diante da ausência de culpa, de remorso, de responsabilidade de José, acumpliciado a um Deus igualmente despido da ética que os homens simples tentam manter viva. Talvez toda a obra romanesca de Saramago traga tecida a suas páginas uma lição retirada da vida e registrada de inumeráveis formas, transfigurada em alegorias, parábolas, poesia, ações narrativas: a de que a razão humana deve estar comprometida com a vida; que a dignidade do homem precisa ser defendida, sob qualquer condição, dos insultos e das injustiças; que o respeito ao semelhante é a única possibilidade de restauração do auto-respeito.

Saramago assume a voz dos avós, essa é sua herança e seu destino. Ele se vê como aquele que precisa redimir as carências dos que o amaram e que ele amou. Ele escreve o que os avós não puderam legar em texto, ele dá imortalidade à palavra que se perderia nos ares e nas memórias, se não escrita. Ele responde à interrogação silenciosa da mãe analfabeta, que ouvia com ele o antigo folhetim, com a decisão infantil de aprender a ler e a escrever, para, quem sabe, apenas num plano alegórico, lhe possa contar as histórias que ela sonhava ou ouvia, sem ler. Saramago constrói seu projeto de vida e literatura na falta primordial; cada nova obra parece reescrever o “não” à infelicidade humana; ele insere nos vãos da história familiar de seu tempo os recursos de uma teimosa lição, que tem por objetivo talvez a mesma que vem sendo reescrita desde os primeiros *aedos*. Entretanto, esse projeto de registro e retomada da história tem um compromisso humanista com o futuro: a irreversibilidade do tempo impede que se remova ou reforme o passado; mas o porvir pode ser escrito, e a escrita para o futuro tem a tarefa de preservar os sonhos, a dignidade humana, o respeito pela vida.

Esta é a mais simples biografia de um homem, de um mundo e talvez também de um quadro. Ou de um livro. Insisto que tudo é biografia. Tudo é vida vivida, pintada, escrita: o estar vivendo, o estar pintando, o estar escrevendo: o ter vivido, o ter escrito, o ter pintado. E o antes de tudo isto, o mundo ainda deserto, esperando ou preparando a vinda do homem e dos outros animais, todos os animais, as aves de carne macia, e penas, e cantos. Um enorme silêncio sobre as montanhas e as planícies. E

depois, muito mais tarde, o mesmo silêncio, sobre montanhas e planícies já diferentes, e também sobre as cidades vazias, algum tempo ainda com papéis soltos rolados pelas ruas por um vento interrogativo que sai para o campo sem resposta. Entre as duas imaginações, a que o antes requer e a que o depois ameaça, está a biografia, o homem, o livro, o quadro. (Saramago, 2001: 132)

3. Umberto Eco: “Como escrevo”; *A misteriosa chama da rainha Loana*

Com o distanciamento pode-se ver como as audácias infantis podem determinar as fraquezas da idade adulta.

Umberto Eco

Em “Como escrevo” (Eco, 2003b), Eco faz um relato breve em primeira pessoa, misto de ensaio e memória, originado em resposta às perguntas que a editora Maria Teresa Serafini havia feito a um grupo de autores, a propósito de seus respectivos itinerários criativos (publicados em 1996 sob o título *Como si scrive un romanzo*). Alguns anos depois dessa primeira versão e à época da publicação do quarto romance do escritor (*Baudolino*, 2000), Umberto Eco decidiu-se por uma segunda versão, incluindo páginas dedicadas a comentar essa última experiência romanesca. Para responder à questão do título, o narrador se assenhora das origens de sua escrita e as localiza, com detalhes documentais, nos textos e desenhos da infância, dentro e fora da escola. Da gênese pessoal às reflexões sobre o romanesco, o estilo do relato agrega nuances de oralidade, como se houvesse uma platéia viva e reativa ao ritmo do discurso, anedotas e observações cheias de humor e leveza a respeito da infância e adolescência, agudas explanações sobre criação literária, além de uma cuidadosa diacronia da própria obra e suas referências às fontes de pesquisa e influência. A versão revisada de “Como escrevo” foi publicada na coletânea de ensaios de Umberto Eco *Sobre a literatura* (2003b).

Não há dúvida de que esse ensaio-relato constitui uma autobiografia; embora seja parcial (seleciona as porções de vida e experiências estritamente relacionadas ao tema) e tenha sido motivada pelo questionário de Serafini, trata-se de um ato

autobiográfico, como define Elisabeth Bruss (cf. cap.I:36). As perguntas poderiam ter gerado uma sequência de respostas à maneira de entrevistas por escrito; o que ocorreu, diversamente, foi um mergulho nas próprias memórias, que pode ter sido o ponto de partida de *A misteriosa chama da rainha Loana* (2005), o mais recente romance de Umberto Eco. A estrutura dessa narrativa é urdida a partir da temática da pesquisa de um homem sobre a matéria literária que o constitui, em um sótão da casa em que passou a infância.

Para além de uma interpretação leitora, a aproximação desses dois textos se dá através de diversas referências cruzadas e, especialmente, de um fato narrativo, presente em ambos. Ao lembrar, em “Como escrevo”, uma crônica escolar que teria escrito por volta dos dez anos, mencionando o tema, as origens e o estilo conquistado, Umberto Eco — sem transcrever a referida crônica — comenta tê-la reencontrado em guardados do passado. Em *A misteriosa chama*¹¹, entretanto, o protagonista, ao procurar os fios de sua memória autobiográfica desmantelada por um acidente vascular cerebral, reencontra, nos cadernos de escola, a crônica citada em “Como escrevo”.

Desse modo, em “Como escrevo”:

Na escola, eu escrevia narrativas porque na época as “redações” (de argumento obrigatório) foram substituídas pelas “crônicas” (nas quais tínhamos que contar livremente trechos de vida). Eu era excelente em esboços humorísticos. Meu autor preferido era então P.G. Wodehouse. Ainda conservo a minha obra-prima: a descrição de como, tendo-me preparado, depois de muitas provas, para exhibir a vizinhos e parentes uma maravilha tecnológica, isto é, um dos primeiros copos inquebráveis, deixara-o cair triunfalmente no chão onde, naturalmente, ele se quebrara. (Eco, 2003b: 279)

Em *A misteriosa chama da rainha Loana*, o texto mencionado no ensaio aparece integralmente transcrito.

¹¹ O título completo do romance poderá ser citado de forma abreviada no decorrer deste texto.

Uma das crônicas mais elogiadas era essa, com data de dezembro de 1942. Tinha então onze anos, mas a redação foi escrita apenas nove meses depois da anterior.

“CRÔNICA — O copo inquebrável.

Minha mãe comprou um copo inquebrável. Mas de vidro mesmo, vidro de verdade, e isso me deixava fascinado porque, quando tal fato teve lugar, o autor dessas linhas tinha apenas poucos anos e suas faculdades mentais ainda não estavam suficientemente desenvolvidas para que pudesse imaginar que um copo, um copo em tudo semelhante aos que caem e fazendo trinn! (proporcionando uma boa dose de pescoções), pudesse ser inquebrável.

Inquebrável! Parecia uma palavra mágica. Experimentei uma, duas, três vezes e o copo caía, quicava com um estrondo dos diabos e parava intacto.

Certa tarde vieram uns conhecidos e oferecemos chocolatinhos (note-se que então tais guloseimas existiam, e em profusão). Com a boca cheia (não lembro se de “Gianduia” ou “Strelia” ou “Caffarel-Prochet”), vou até a cozinha e volto com o famoso copo na mão.

“Senhoras e senhores”, exclamo com voz de proprietário de circo chamando os passantes para o espetáculo, “apresento-lhes um copo mágico, especial, inquebrável. Vou jogá-lo no chão e vocês verão que não quebra”, e acrescento com ar grave e solene, “PERMANECERÁ INTACTO”.

Jogo e...nem preciso dizer, o copo voa em mil pedaços.

Sinto o rubor subir, olho alucinado aqueles cacos que, tocados pela luz do lampadário, brilham como pérolas...e rompo em prantos. ” (Eco, 2005: 210)

Essa crônica e suas circunstâncias de composição, de acordo com o protagonista de *A misteriosa chama*, são um referente central na análise dos textos autobiográficos de Umberto Eco. Ela é o elemento de intersecção entre o real (“Como escrevo”) e a ficção (*A misteriosa chama*) e sintetiza a interpenetração entre essas duas dimensões na memória e na criação do escritor. O ponto de confluência é de onde parte esta análise. O procedimento interpretativo buscará tanto distinguir os caminhos autobiográficos, quanto entrelaçá-los.

Eco chama sua pequena crônica de “obra-prima”. O sentido da expressão é duplo, tanto em português quanto em italiano. É a obra que todo artesão, aspirante a mestre, deveria realizar: é a “primeira” obra. Essa é também a obra consumada, perfeita em seu gênero, porque tem um sentido que pode ser desvelado: “*sabemos hoje que aquele objeto é uma obra de arte se conseguimos imaginar por trás dele a estratégia de um autor*”, esclarece o próprio Eco, em *Seis passeios pelo bosque da ficção* (2002: 122). Ao vasculhar seu baú de textos-memórias, o experto adulto percebe os estratagemas de sua primeira composição. É essa percepção, recuperada em um trecho de *A misteriosa chama*, que não só legitima a pequena obra como também revela a compreensão do *primo-motore* do processo narrativo do futuro escritor. No momento em que esta análise abordar *A misteriosa chama*, a crônica será retomada.

Em “Como escrevo”, Umberto Eco expõe as memórias de seus escritos inaugurais na primeira parte, intitulada “Os inícios, remotos”; segue respondendo nas partes seguintes às questões sobre procedimentos composicionais: “O ensaísta e o narrador”, “De onde se parte?”, “Antes de tudo, construir um mundo”, “Do mundo ao estilo”, “A exceção de Baudolino”, “As restrições, e o tempo”, “Como escrevo”, “O computador e a escritura”; e finaliza com dois pequenos epílogos, entre líricos e confessionais, sobre o trabalho da literatura: “A alegria e a tristeza” e “O escritor e o leitor”.

“Os inícios, remotos” localizam as primeiras criações literárias — contos e romances — entre oito e quinze anos. Aos dezesseis, a descoberta de Chopin e o primeiro amor coincidiram com a aventura da poesia (ou teriam estimulado ou foram gestados por ela); segundo seu autor, essa desastrosa produção poética tinha a mesma “*origem funcional e a mesma configuração formal que a acne juvenil*”. Tal severidade crítica foi em grande parte responsável pelo abandono, por essa época, da criação

literária e a dedicação exclusiva, por décadas, à reflexão filosófica e à atividade ensaística. Às vésperas dos cinquenta anos, Eco retomou o curso da escritura criativa: *“antes dessa explosão de madura impudência, tive mais de trinta anos de presumido pudor. Eu disse ‘presumido’. E explico. Vamos por ordem, ou seja, como é meu costume narrativo, dando um passo atrás.”* (Eco, 2003b: 277)

A produção dos romances na infância sempre incluía a preparação do suporte material e a concepção editorial. A rigor, todas as “obras”, em geral inacabadas, partiam de um suporte, ou seja, um caderno qualquer em que o jovem autor preparava o frontispício, imitando a apresentação dos livros de sua predileção, com o título no estilo dos livros de aventura de Emilio Salgari. Completava a capa com o nome do editor, parte do conjunto da invenção, já que “Tipografia Matenna” era um neologismo composto por *matita* (lápis) + *penna* (caneta). A seguir vinham as ilustrações, uma a cada dez páginas, que determinavam a história a ser contada. Umberto Eco já exercitava em plena infância o homem-semiótico da maturidade: desenhava, escrevia, construía o objeto. O processo criativo começava pelo objeto-livro, seguido pela representação icônica e só a partir daí nasciam as narrativas, os eventos que se sucediam instigados pelas ilustrações.

Sempre preocupado com os aspectos editoriais, o menino escrevia suas páginas em letra de forma e a tinta, sem permitirem-se correções. *“Óbvio que, depois de algumas páginas, abandonava a empresa. Assim fui, naquela época, autor apenas de grandes romances incompletos.”* (Eco, 2003b: 278)

Esses exercícios literários têm acentuada tendência a uma oscilação de gênero. A linguagem em geral se estabiliza sobre dois ou mais códigos, e, embora a meta do autor fosse expressamente literária, verbal, os recursos visuais se impunham espontaneamente, como início e complemento do percurso romanesco, tanto no âmbito da ilustração quanto no da formatação tipográfica e editorial. Comentando uma “obra acabada”, escrita aos dez anos, Eco faz emergir esse eloquente coro de linguagens, seja pela presença simultânea do código verbal e visual, seja pelo entrelaçamento de gêneros presente no texto escrito. É o próprio Eco quem confessa, sessenta anos depois desse “romance”, *“que as audácias infantis podem determinar as fraquezas da idade adulta”*.

Eu ganhara de presente, de fato, uma espécie de grande caderno com páginas levemente venadas de linhas

horizontais e grandes margens verticais roxas. Daí a idéia de escrever (o frontispício traz a data de 1942, XXI Era Fascista, como era obrigatório e corrente) In nome del ‘Calendario’, diário de um mago Pirimpimpino que se apresentava como descobridor, colonizador e reformador de uma ilha do oceano Glacial Ártico, a Ghianda, cujos habitantes adoravam o deus Calendário. Este Pirimpimpino anotava dia a dia, e com grande pedantismo documental, fatos e (eu diria hoje) estruturas socio-antropológicas de seu povo, entremeando, porém, estas páginas de diário com exercícios literários. Encontrei um “conto futurista” que recita: “Luigi era um bravo homem, razão pela qual, beijados os pratos das lebres, dirigiu-se ao Laterano para comprar o passado próximo (...) Mas no caminho caiu em uma montanha e morreu. Fúlgido exemplo de heroísmo e filantropia, foi pranteado pelos postes telegráficos.”

De resto, o narrador descrevia (e desenhava) a ilha sobre a qual reinava, bosques, lagos, costas e regiões montanhosas, entretinha-se com as próprias reformas sociais, com os ritos e mitos de seu povo, apresentava os próprios ministros, falava de guerras e pestes...O texto alternava-se com desenhos e o conto (que não respondia às regras de nenhum gênero) desaguava na encyclopedia. (Eco, 2003b: 278)

A história do mago Pirimpimpino acaba subitamente, depois de vinte e nove páginas. O autor, sem fôlego narrativo ou interesse em seu protagonista, força-o a empreender longa viagem e encerra a obra, com plena segurança da lógica mágica do *non-sense*.

“Talvez nem volte mais; uma pequena confissão: nos primeiros dias declarei-me mago. Não é verdade: apenas

me chamo Pirimpimpino. Perdoem-me.” (Eco, 2003b: 278)

Décadas mais tarde, quando voltou a ocupar-se da tarefa romancesca, Umberto Eco manteve um processo de composição calcado em desenhos. Para *O nome da rosa* (1980), esse procedimento foi essencial, inclusive como fonte de pesquisa para o roteirista da adaptação cinematográfica. O apoio visual, entretanto, não tem uma função meramente realista e documental; é uma forma de convívio entre autor e personagem, como se as palavras e ações dos personagens somente pudessem ser escritas se o autor antes esculpisse suas criaturas, dominasse cada traço de seu rosto, antes de soprar-lhes a vida.

(...) passei um ano abundante (...) sem escrever uma linha. Lia, fazia desenhos e diagramas, inventava um mundo. (...) desenhei centenas de labirintos e plantas de abadias, baseando-me em outros lugares que visitava, pois precisava que tudo funcionasse, tinha necessidade de saber quanto levariam dois personagens para andar, falando, de um lugar a outro. E isso definia a duração dos diálogos.

(...) desenhei todos os monges da abadia. Eu os desenhara quase todos com barba, embora não estivesse seguro de que, na época, os beneditinos usassem barba(...) Note-se, porém, que no romance nunca se precisa se as tais barbas existiam ou não. (Eco, 2003b: 288)

Para explicar o escritor do presente (como **escrevo**), Umberto Eco expõe sua história de tempos passados: como **escrevia** e **escreveu** desde a primeira vez que se aventurou pela ficção, aos oito anos. Ao mesmo tempo em que o homem presente busca no menino do passado a explicação, a justificativa e a gênese do que se tornou, essa busca é realizada num tom literariamente afetivo, misto de orgulho e condescendência humorada pelos feitos imaturos, como se o menino do passado não fora ele mesmo, mas um filho, um neto a quem se perdoa sorrindo as falhas e a quem se diz, sem dizer “Saiu-

se bem ao pai/avô!”. Com exceção da severa crítica à poesia juvenil — comparada à acne típica da idade — Umberto Eco revela profunda estima pela história e memória que o constituem, bem como pela literatura e criação vividas. Daí esse encontro feliz que se lê em “Como escrevo” (2003b), e esse encontro comovente de *A misteriosa chama* (2005). O prazer de ler, criar e reencontrar-se percorre todas as lembranças narradas e antecipa o prazer de ler e criar que se renovará no que há de vir.

Logo depois das aventuras de Pirimpimpino, aos dez anos, Umberto Eco decidiu-se pela linguagem das histórias em quadrinhos. É fundamental mencionar que o espírito editorial permanecia atento tanto na composição como na arregimentação de leitores. Com relação a essa experiência dos quadrinhos, o diálogo com os leitores se evidencia como necessidade. Por um lado, o relato apresenta Eco sempre sozinho, em suas andanças literárias; nunca ele menciona um parceiro de histórias infantis, ou um adulto que orientasse ou sugerisse sua leitura. Em *A misteriosa chama* (2005), como o narrador perdeu a memória, precisa reconstituí-la lentamente através de suas experiências acumuladas em papéis; desse modo, surge com imponência a biblioteca do avô, colecionador e livreiro, bem como alguns companheiros de aventuras existenciais, mas não literárias. Por outro lado, esse mundo solitário da criação demanda leitores: os cuidados editoriais precoces incluíam o desejo e a proposta de distribuição de exemplares aos colegas de escola. A necessidade de leitores alavanca outra forma de parceria, que Eco considerará a própria essência e o sentido da criação literária, que estão na contraparte do texto, ou seja, em sua recepção. Por esse motivo, numa época em que não havia copiadoras, que lhe permitiriam ampla distribuição, o menino propôs aos colegas que lhe fornecessem blocos de papel quadriculado como um álbum de figurinhas, mais o pagamento referente a despesas de tinta e esforço, em troca de cópias da mesma aventura em quadrinhos.

Lavrara todos os contratos sem me dar conta de quão trabalhoso seria reproduzir dez vezes a mesma história em quadrinhos. No final tive que devolver o material, humilhado pelo meu fracasso não de autor, mas de editor.
(Eco, 2003b: 279)

Depois do bem sucedido período de crônicas escolares, entre as quais se inclui “O copo inquebrável”, (dos doze aos treze anos), Eco ocupou-se de um feito épico: uma

paródia da *Divina Comédia* e uma série de retratos dos deuses do Olimpo (1944-1945). Era um período politicamente difícil e perigoso, mas o fascismo não conseguia impedir que mesmo as crianças, conduzidas nas escolas pela ideologia oficial, expressassem sua crítica. No caso de Eco, a escolha era pelo viés cômico, mesclando deuses do Olimpo com racionamento e obscurantismo. O exemplo que segue é modelar: em decassílabos corretamente rimados e sem pés quebrados, com uso de trocadilho (lira = instrumento musical e lira = moeda italiana) a paródia anuncia o estilo embrionário do futuro escritor. Ao lado, a tradução.

<i>Ecco qui Apollo, l'anima più eletta</i>	Eis Apolo, a alma predileta
<i>Di quell'Olimpo degli Dei magione,</i>	Daquele Olimpo, dos Deuses a mansão,
<i>Suonare qualche lieve musicietta,</i>	A tocar alguma leve musiqueta,
<i>Senza più cetra o lira, ed há ragione;</i>	Sem cítara nem lira, e com razão;
<i>Ei suona il pianoforte, la corneta,</i>	Ele toca o piano e a corneta,
<i>Il flauto, fisarmonica e trombone.</i>	A flauta, a harmônica e o trombone.
<i>Perchè sprecar la lira se il denaro</i>	Para que esbanjar a lira se o dinheiro
<i>Per comprar l'olio in questi tempi è caro?</i>	Pra comprar óleo hoje em dia é caro?

Nos anos de liceu, Eco escreveu contos que, segundo ele, tinham intenções literárias mais sérias e se arriscavam para o lado do realismo mágico. Um deles, *Il Concerto* (sem data), teve um motivo central de seu enredo explorado, quarenta anos mais tarde, em *O Pêndulo de Foucault*. A idéia — que se aprofunda no veio burlesco — era essa:

Um tal Mario Tobia, compositor de insucesso [sic], reunia todos os médiuns do universo para que reproduzissem no palco, em forma de ectoplasma, os maiores musicistas do passado executando o seu Corradino di Svevia. Beethoven regia, Liszt no piano, Paganini no violino e assim por diante. Apenas um

contemporâneo, Louis Robertson, na trompa. Não era ruim a descrição de como, pouco a pouco, os médiuns não conseguiram manter em vida as suas criaturas e os grandes do passado liquefaziam-se aos poucos, entre miados e dissonâncias dos instrumentos morrentes, enquanto permanecia, alta, mágica, incontrastada, a trompa de Robertson. (Eco, 2003b: 280)

O narrador e o poeta aparentemente silenciaram nos anos que se seguiram ao liceu, quando a universidade se tornou o espaço privilegiado do filósofo e do ensaísta. Entretanto, no plano da essência da linguagem e do pensamento, talvez nunca tenha ocorrido essa cisão e, conseqüentemente, a ausência da “face criativa”. Umberto Eco confessa, em “Como escrevo”, nunca se ter sentido um exilado da arte, condenado a escrever sobre ciência com a aspiração de, um dia, retomar a arte. Por um lado, considerava-se plenamente realizado com sua produção científica e mantinha velada e viva a crítica platônica aos poetas (em que incluía sua própria experiência juvenil), “*prisioneiros de sua mentira, imitadores de imitações, incapazes de alcançar aquela visão da idéia hiperurânica com a qual — filósofo — eu sentia ter casto, pacato e cotidiano comércio*” (2003b: 281). Por outro lado, satisfazia sua paixão narrativa, possivelmente sem se dar conta disso, de outras formas: através do exercício da narração oral, da produção de paródias literárias (reunidos posteriormente em *Diário mínimo*, 1963) e, principalmente, do próprio texto ensaístico que, nesse autor, traz implícito um procedimento de composição narrativa.

Essa última afirmação exige uma consideração mais precisa, na medida em que esclarece de que modo sua história pessoal de aquisição e produção de conhecimento concilia essas duas vertentes centrais da linguagem. Umberto Eco relata que, quando defendeu sua tese de graduação em filosofia (o tema era a estética de Tomás de Aquino), um dos arguidores da banca criticou o fato de que o trabalho final apresentava todas as fases da pesquisa em sua historicidade investigativa, inclusive as hipóteses que seriam descartadas e os falsos indícios, em vez de adotar os parâmetros acadêmicos, que propõem a redação das conclusões sem a apresentação das pesquisas intermediárias. Embora Eco reconhecesse que sua tese de fato correspondia à análise feita por Augusto Guzzo (que viria a publicar esse trabalho exatamente como ele foi levado à banca), não

avaliava esse fato como uma limitação ou uma falha. Pelo contrário, desde aquele primeiro evento acadêmico ele se convenceu de que toda pesquisa deve ser narrada, do modo como o fizera, e assumiu esse procedimento como premissa para sua obra ensaística posterior. Desse modo, durante o período em que não escreveu histórias, a produção teórica respondia à paixão narrativa através desse formato híbrido de ensaio; de modo análogo, quando começou a escrever romances, suas histórias continham, do projeto à execução, os registros de extensas pesquisas, à maneira das gestas. A paixão narrativa sempre teve seu duplo, a paixão do filosofar, e essas formas de pensamento e linguagem, entrelaçadas, se apresentam como a dimensão alternada da figura-fundo em um desenho.

A tarefa da pesquisa responde também à necessidade de atrelar à criação uma vivência do real, que se justifica pela concepção de Eco de que “*todo mundo ficcional se apóia parasiticamente no mundo real, tomado como seu pano de fundo*” (2002: 105). Seu relato sobre as pesquisas de *O pêndulo de Foucault* (1988) e *A ilha do dia anterior* (1995) é esclarecedor.

Para O pêndulo de Foucault passei noites e noites de clausura no Conservatoire des Arts et Métiers, onde se desenrolavam alguns dos acontecimentos principais da história. Para poder falar dos Templários visitei a Forêt d'Orient, na França, onde estão os vestígios de sua carpintaria (à qual, no romance, me refiro com poucas e vagas palavras). Para descrever a caminhada noturna de Casaubon através de Paris, do Conservatoire até a Place de Vosges e depois à Torre Eiffel, passei várias noites, entre as duas e as três, a caminhar falando em um gravador portátil e contando para mim mesmo o que via para não errar os nomes das ruas e dos cruzamentos. Para A ilha do dia anterior, fui, naturalmente, aos mares do Sul, para ver a cor do mar, do céu, dos peixes e dos corais — e nas várias horas do dia. Mas ainda trabalhei dois ou três anos em desenhos e modelos de navios de

época para saber quão grande poderia ser uma cabine ou um cacifro e como se poderia passar de uma a outro.

Quando um editor estrangeiro perguntou-me se não valeria a pena anexar ao romance um desenho do navio, como fora feito em todas as edições de O nome da rosa com o plano da abadia, ameacei lançar mão de advogados. Em O nome da rosa, eu queria que o leitor compreendesse com perfeição como era feito o ambiente; na Ilha queria que o leitor se confundisse e não conseguisse mais se orientar no pequeno labirinto daquele barco que reservava novas surpresas. Mas para poder contar sobre um ambiente escuro, incerto, vivido entre sonho, vigília e excitação alcoólica, para conseguir confundir as idéias do leitor eu precisava tê-las, eu, claríssimas, e tinha que escrever referindo-me a uma estrutura do navio calculada milimetricamente. (Eco, 2003b: 289)

Essa argumentação por si só desconsidera o senso comum com referência ao processo criativo, ou seja, um texto não nasce de um instantâneo e inexplicável arrebatamento de inspiração; e o escritor não segue uma receita prefixada, nem possui uma regra secreta. Entretanto, há muitas regras — variáveis e flexíveis — que orientam o longo e lento processo de composição; e não obstante a inspiração constituir um conceito falho, há, certamente, para Eco, uma “idéia seminal”. Ele a descreve como uma espécie de imagem — que toma conta do sujeito e o impulsiona a seguir adiante. A imagem talvez seja gerada a partir de um estado de “inquietação”, e nessa vivência perceptiva e emocional estaria o embrião de um romance que deseja nascer. É necessário ressaltar que essa imagem não é espontânea e inédita, mas tem ainda referentes anteriores, por vezes bastante remotos.

Exemplificando o processo em *O nome da rosa* (1980), Umberto Eco localiza a origem da imagem seminal da obra nas emoções que experimentara aos dezesseis anos, durante um curso que frequentou num monastério beneditino. Sua memória arregimenta claustros góticos e românicos que davam numa biblioteca penumbrosa, onde, sob um

atril, encontrava-se aberta a *Acta Santorum*; folheando a obra, informou-se sobre a existência de um santo Umberto que transformara um leão em uma floresta. Diante daquele *in-folio*, aberto verticalmente, na biblioteca silenciosa, “*entre lâminas de luz que entravam pelas vidraças opacas quase incrustadas nas paredes que terminavam em arcos agudos, senti um momento de inquietude*” (2003: 283). Anos depois, lendo um livro em uma biblioteca, talvez influenciado pelo estudo que vinha fazendo sobre o romance policial anglo-saxão, foi “invadido” pela imagem de um monge assassinado em uma paróquia. Essa imagem “*parecia pedir que lhe construísse algo diverso em torno. O resto nasceu para dar sentido àquela imagem (...); (...) já que conhecia e amava a Idade Média, melhor seria torná-la teatro de minha história. Todo o resto veio por si, pouco a pouco, lendo, revendo imagens, reabrindo armários, onde se acumulavam há 25 anos as minhas fichas medievais, escritas por motivos totalmente outros.*” (2003b: 283)

Com *O pêndulo de Foucault* teve que vasculhar a si mesmo, em busca da imagem seminal, comparando-se a um psicanalista que, lentamente, consegue fazer vir à luz o segredo do paciente através do arranjo de fragmentos de sonhos e lembranças desconexas. A inquietação inicial estava vinculada à experiência de já ter escrito um romance, onde tinha a impressão de ter posto “*tudo aquilo que, mesmo indiretamente, poderia dizer de mim*”. “*Haveria alguma coisa a mais, de realmente meu, que eu poderia contar?*” (2003: 283). Essa foi a pergunta que gerou as duas imagens seminais: o pêndulo de Foucault que tanto o impressionara, trinta anos antes, no Pantheon de Paris; e a cena dele mesmo, adolescente, tocando trompa em um funeral de *partigiani* (história verdadeira — e que ele considerava bela — ligeiramente deformada por memórias). Daí seguiu-se o problema: como conectar o pêndulo à trompa? A resposta — o romance — levou oito anos para se completar.

De acordo com essas circunstâncias de produção, infere-se que a criação de uma obra romanesca constitui, ela mesma, uma narrativa de gesta vivida. Constrói-se um mundo, seu tempo-espaço, pessoas e cultura. O criador encena, habita, cultiva e saboreia essa terra inventada e viva. A pesquisa, o tempo de decantação dos dados, o projeto, o estilo, todo esse universo gestacional é perpassado por uma intensa e contínua experiência emocional, um apaixonar-se pelo objeto que instala no criador o sonho de adiar a separação.

É necessário que tomem anos.(...) O bom de escrever um romance não é o bom da transmissão direta, mas o bom da procrastinação.(...) O bonito, a verdadeira alegria é viver por seis, sete, oito anos (possivelmente ao infinito) em um mundo que se está construindo pouco a pouco, e que se transforma em seu mundo.(...) A tristeza começa quando o romance acabou.(...) Esta é a única razão pela qual se desejaria escrever imediatamente um outro. Mas se ele não está lá, a esperar, inútil apressar os tempos. (2003b: 304)

Essas reflexões expressam motivações subjetivas do escritor. Entretanto, é preciso enfatizar que essas motivações são construtoras da subjetividade do escritor e não do elogio ao individualismo como princípio de trabalho artístico. O traçado constante entre as fontes do real e suas representações simbólicas, entre a razão e as emoções particulares, entre a (auto)crítica e a autoridade da imaginação, entre a memória pessoal e a coletiva, esse traçado desenha um perfil autoral essencialmente dialético, em que assoma, definitiva e clara, a figura do leitor. Nela se consolida o sentido e a permanência da obra e da autoria — estatuto engendrado pela própria (do autor) experiência da leitura. “Ninguém escreve só para si mesmo”, assevera Eco. “Quem diz isso é um narcisista desonesto”. Ele ironiza que a única coisa que se escreve para si mesmo é a lista de compras, que pode ser destruída assim que cumpre seu papel mnemônico.

Só se escreve para um leitor. Quem diz que escreve apenas para si mesmo não é que minta. É assustadoramente ateu. Até mesmo de um ponto de vista rigorosamente laico. Infeliz e desesperado aquele que não sabe se dirigir a um Leitor futuro. (Eco, 2003b: 305)

A análise de alguns trechos (dois capítulos) de *A misteriosa chama da Rainha Loana* (2005) completa o itinerário percorrido em “Como escrevo” (2003b). Em princípio, porque o romance atualiza as primeiras composições da infância, com a inserção farta de ilustrações de livros e objetos da época, que dialogam com o texto.

Passados cinquenta anos, o escritor retoma o projeto dos romances ilustrados e sempre incompletos da infância.

Além disso, nesse romance, é possível rastrear a formação literária, iniciada na biblioteca do avô, que abrigava um enorme acervo extremamente diversificado em estilos, gêneros e mídias. Além da descrição desse universo informativo e formativo, há o fascismo e há a escola — com suas cartilhas, livros didáticos, restrições, estímulos, descobertas, amigos, injustiças, aprendizagens, civismo e conscientização. Os trechos escolhidos no romance correspondem, de certa forma, a um período anterior aos “inícios” relatados no ensaio autobiográfico e preparam os procedimentos de composição que haveriam de se consolidar mais tarde.

O feitio autobiográfico do romance *A misteriosa chama da rainha Loana* (2005) pode ser avaliado por detalhes pessoais relatados em “Como escrevo” (2003b). Além da crônica apresentada no início desta análise e que será retomada a seguir, há outros fatos relacionados à produção literária que vinculam Umberto Eco a Giambattista Bodoni, o Yambo, narrador em primeira pessoa e protagonista do romance. A avaliação crítica de Umberto Eco sobre sua produção poética na época do liceu, citada a partir de “Como escrevo” (cf. p.128 deste capítulo) é retomada, com as mesmas imagens, em *A misteriosa chama* [“*Poesias tão ruins só podiam ser minhas. Acne juvenil. (...) No entanto, mesmo sepultadas, conservei-as, de alguma forma aquelas poesias eram importantes para mim, mesmo depois de passada a acne.*”] (2005: 279). A associação entre a produção poética juvenil, a descoberta fascinada de Chopin e o primeiro e doloroso amor, exposta em “Como escrevo” também reaparece no romance. Agregam-se a essas identidades episódicas dados biográficos propriamente ditos. Umberto Eco nasceu na noite de cinco para seis de janeiro de 1932, em uma cidade do Piemonte, Alexandria; Yambo, na noite de Natal de 1931, em Milão. O autor nasceu na madrugada do Dia de Reis; a persona, no Natal; ambas as datas têm a mesma nuance simbólica e se equivalem, do ponto de vista da comemoração do nascimento de Cristo. Ambos construíram sua “memória de papel” com as mesmas referências culturais, históricas, literárias e geográficas.

A ligação entre Umberto Eco e o romance é tão aceita e preconizada pelos críticos que, na orelha da edição em português, o professor Marco Lucchesi pauta sua referência ao duplo Yambo-Eco (“*Desdobra-se o romance no repertório fundamental*

da primeira e da segunda infâncias de Yambo-Eco...”). Finalmente, os elos mais sensíveis e essenciais se estabelecem pelo processo de composição desse romance tal como foi exercitado na infância: é possível que a inquietação tenha surgido em uma ou outra frase de “Como escrevo” (2003b), ao evocar a inevitável subjetividade em seus romances e os baús reencontrados. A idéia seminal poderia ser a perda da memória afetiva tendo por testemunha a memória material coletiva. Em “Como escrevo” (2003b), Umberto Eco faz uma breve arqueologia de sua produção e enfatiza alguns textos, entre eles a crônica do “Copo quebrado”, que é central para a compreensão de Yambo e Eco e de sua concepção sobre linguagem, literatura e consciência da alteridade. A partir dessas considerações, é possível proceder à análise dos capítulos 9 (“Mas Pippo não sabe”) e 15 (“Por fim voltaste, amiga bruma!”) desse romance como textos autobiográficos.

O protagonista de *A misteriosa chama da rainha Loana* (2005) é um erudito colecionador e comerciante de livros raros em Milão, Giambatista Bodoni, que, em abril de 1991, pouco antes de completar sessenta anos, sofre um acidente vascular cerebral que implica a perda de grande parte de sua memória episódica ou autobiográfica. Segundo as explicações do Dr. Gratarolo, neurologista que cuida de Yambo — o apelido familiar de Giambatista — a memória semântica do paciente, ou seja, a memória coletiva, que é a primeira que se forma na criança, permaneceu intacta. A qualquer estímulo, Yambo começa a conectar e mencionar lembranças escolásticas, eventos históricos, personagens, conceitos científicos, versos. O segundo tipo de memória explícita — a episódica ou autobiográfica, ligada às emoções — demora mais para ser elaborada pela criança. É essa memória que estabelece um nexo entre o que uma pessoa é no presente e o que foi, na extensão de seu passado. O protagonista se recorda de tudo aquilo que aprendeu, por ter lido ou ouvido dizer, mas não o que está associado às suas experiências, aos episódios de sua vida. Nesse homem de cultura e de livros, a memória que permanece, nessa fase, é a que Yambo vem a chamar de “*memória de papel*.” (Eco, 2005: 12-31)

Para tentar recuperar sua memória autobiográfica, Yambo retira-se solitário por um longo período nas montanhas do Piemonte, na casa que fora de seu avô, onde passara longos períodos de sua infância e onde morara, no início dos anos quarenta, durante a Segunda Guerra. Dia após dia, Yambo vasculha os quartos, o sótão e as caixas

com o acervo familiar, testemunha e constituinte de sua própria história — e depara-se com um imenso “parque de objetos”, um rico conjunto semiológico que registra de maneira expressiva os tempos do Fascismo, da Segunda Guerra, da cultura italiana e da história do mundo ocidental nos anos 1930 e 1940. Nessa busca e nesse (re)encontro, Yambo reconhece e apresenta ao leitor o universo que arrebanha a memória individual e a coletiva, a autobiografia e a história.

A descoberta da memória familiar tem uma seqüência organizada segundo a lógica da própria descoberta infantil, como se o percurso de Yambo adulto, sem memória, fosse similar ao da criança, diferenciados ambos pela relação tempo-espço. No adulto, o tempo revivido através do resgate de episódios fragmentados da vida, estimulados pela visão dos objetos, é psicológico e sincrônico, bem como ancorado na lembrança de possíveis emoções infantis. O tempo cronológico da criança — irre recuperável em sua íntegra via memória — é reconstituído através da narrativa, em primeira pessoa, por Yambo adulto. Esses dois tempos superpostos retomam analogamente a percepção diversa do protagonista em duas idades. Yambo adulto avalia, interpreta os objetos da história e da cultura, com a substância moral construída pela vivência de tais objetos, moral que ele não perdeu no acidente neurológico. Yambo criança está construindo sua visão de mundo: “*Mamãe, o que é revolução?*” (2005: 320), de certa forma irre recuperável pelo narrador adulto. Para restaurar a própria vida, o adulto deseja recuperar a percepção da vida na infância: como e por que escrevia dessa forma? O que pensava da ideologia oficial? Na refacção da memória autobiográfica, Yambo tem consciência de que suas recordações são remontadas em uma seqüência que obedece a princípios da narrativa, e não da vida.

O que restou não é mais o que vi e senti criança: era o figmentum, a hipótese elaborada sessenta anos depois sobre o que eu poderia ter pensado aos dez. Pouco que permitisse dizer ‘sei que aconteceu assim’, muito para exumar, em folhas de papiro, daquilo que presumivelmente podia ter experimentado então. (Eco, 2005: 180)

A exumação obedece a uma seqüência aparentemente aleatória, mas que é organizada pelo narrador de acordo com o método de um historiador, “*controlando os*

testemunhos por confronto recíproco. Vale dizer que, se lia os livros e cadernos da quarta série do primário, 1940-41, folheava os jornais dos mesmos anos e, na medida do possível, punha no toca-discos as canções dos mesmos anos.” (2005: 181)

O avô era proprietário de uma livraria de livros raros e usados, bem como comercializava coleções dos mais variados gêneros de objetos, coletados — livros e objetos — em viagens pela Europa. Toda a herança remanescente desse negócio foi guardada na casa de campo de Solara, juntamente com a biblioteca pessoal do avô, discos e revistas, além dos livros e cadernos escolares de Yambo. Esse conjunto corresponde a um importante acervo cultural das primeiras décadas do século XX: constitui a memória coletiva de mais de uma geração e representa o único acesso possível para a reconstituição autobiográfica de um homem desprovido de seu acervo emocional e de suas experiências particulares. Passo a passo, Yambo caminha por essa história através dos objetos. Folheia e toca cada um, reapreendendo-se:

1. Gravuras alemãs policromáticas sobre a pluralidade das raças e povos da Terra: “epifanias do exótico”.

2. Partituras de canções populares, reclames, cartazes de filmes, revistas francesas, discos.

3. A Enciclopédia “Novíssimo Melzi” de 1905, com 4260 gravuras, 78 tabelas de nomenclatura figurada, 1050 retratos, 12 cromolitogravuras, em que se destaca a página com os vários tipos de suplício.

4. Os Atlas.

5. Os livros de encadernação vermelha com frisos dourados, capas multicoloridas, ilustrações internas: obra completa de Julio Verne, obras-primas do romantismo popular; velhas edições traduzidas, quase irrecuperáveis, de romances russos; Jack London; poesias infantis; as séries do Fantomas e do Rocambole com ilustrações de um “*desenhista italiano e anglófilo*”; uma edição de *Pinóquio* ilustrada por Mussino em 1911; livros de aventuras com desenhos *art nouveau*, entre os quais *As aventuras de Topetinho*, “*de um tal de Yambo*” (nesse momento o narrador depara com a motivação concreta e literária de seu apelido familiar).

6. Coleções de calendários ilustrados, maços de cigarro, latas e caixas com desenhos “em abismo”, e cartões postais.

7. Fascículos diversos, jornais semanais franceses e italianos; as aventuras de Buffalo Bill em trinta fascículos.

8. *A Ilha do tesouro* e a coleção completa da Biblioteca de meus Meninos, de Salani.

9. *História de Pipino nascido velho e morto menino*, de Giulio Gianelli. O reencontro com essa historieta projeta a situação real vivida por Yambo, que aos sessenta anos renasce e precisa reaprender e reencontrar o menino.

10. Todos os romances de aventura de Emilio Salgari.

11. *Strand Magazine* com todas as aventuras de Sherlock Holmes.

12. Coleções de gibis: Mickey Mouse, Popeye, Fantasma, Pafúncio, Mandrake, Dick Tracy.

13. Cadernos e livros do curso primário e ginásial.

Nos capítulos destinados à narração do encontro com esses arquivos, o narrador adota um recurso ambíguo de estranhamento e reconhecimento. A capa de um livro podia evocar de imediato a remota experiência da obra inteira e reconduzir Yambo à rememoração minuciosa de cores e entrelinhas. Ao mesmo tempo, o narrador não consegue configurar seu lugar no mundo daquele tempo, tendo em vista as contradições que a literatura construía face à realidade. O narrador reencontra os livros completamente, mas não restaura suas emoções e conflitos diante da experiência.

Essa dualidade narrativa se projeta nas contradições históricas. O menino leitor se encanta com poemas ingênuos e canções líricas, tanto quanto se interessa avidamente pela tipologia universal ilustrada das torturas e textos análogos. Ele se pergunta, atônito, como poderia aceitar “*que a primavera chega cantando*”, como anunciava o verso infantil, depois de ter lido todas aquelas histórias e visto todas aquelas capas e ilustrações? “*Seria uma capacidade inata de separar o universo dos bons sentimentos familiares daquelas aventuras que falavam de um mundo cruel criado sob o modelo do Grand Guignol, um universo de dilaceramentos, esfoladuras, fogueiras e enforcamentos?*” (2005: 140)

Outra dualidade que ele flagrava nos livros e revistas era de âmbito ideológico. Na Itália fascista, a educação nacionalista deformava as obras originais, tendo em vista suas metas persuasivas e proselitistas. Os heróis eram rebatizados em italiano e suas

peripécias e nacionalidades, adaptadas à Itália. O resultado era patético, à luz da leitura adulta, mas o que era capaz de perceber o leitor menino e que grau de confiabilidade lhe inspiravam os discursos oficiais?

Ao reler os fascículos de Buffalo Bill, espantou-se, em um deles, com a diferença entre o título da capa e o do cabeçalho, no interior. *Buffalo Bill — O herói da pradaria* foi adaptado para *Buffalo Bill — O herói **italiano** da pradaria*. A deformação não se limitava ao título, estendia-se texto adentro.

A situação — ao menos para um livreiro-antiquário — era clara: bastava ver o primeiro número de uma nova série, de 1942, onde uma vistosa nota em negrito dizia que William Cody chamava-se na verdade Domenico Tombini, natural da Emília-Romana (como o Duce, embora a nota passasse pudicamente por cima dessa prodigiosa coincidência). Em 1942, já tínhamos entrado em guerra — creio eu — contra os Estados Unidos e isso explicava tudo. O editor (Nerbino, de Florença) imprimira as capas numa época em que William Cody podia tranqüilamente ser americano, depois ficou decidido que os heróis tinham que ser sempre e unicamente italianos. Nada havia a fazer senão manter, por razões econômicas, a velha capa em cores, recompondo apenas a primeira página.

Curioso, disse comigo mesmo, adormecendo com a última aventura de Buffalo Bill: eu era alimentado com material aventuroso francês e americano, mas naturalizado. Se essa era a educação nacionalista que os meninos recebiam durante a ditadura, tratava-se de educação bastante amena. (Eco, 2005: 147)

O narrador se corrige, imediatamente — “Não, não era amena” —, e justifica. Ao encontrar o romance *Rapazes da Itália no mundo*, de Pina Ballario, “com ilustrações modernas, nervosas, em um jogo de fundos pretos e vermelhos”, ele se depara (e se questiona sobre quais teriam sido seus sonhos, com que personagens teria se identificado) com a história de um grupo de jovens italianos emigrados para a Espanha

que era surpreendido pela rebelião anti-republicana do generalíssimo Franco. Bravos, os jovens italianos, na plenitude de seu orgulho fascista, *“percorrem impávidos de camisa negra uma Barcelona tomada por rebeliões nas ruas, salvam o galhardete da Casa dos Fasces, fechada pelos republicanos, e o corajoso protagonista consegue converter até o padre, socialista e beerrão, ao verbo do Duce.”* (2005: 148)

Procurando respostas sobre sua história como leitor, menino e cidadão, o narrador crê que apenas os livros e cadernos escolares poderiam encadear os episódios da vida e da leitura numa cronologia. Aqueles eram os documentos capazes de levá-lo a descobrir-se. Desse modo, detém-se na análise da cartilha de alfabetização.

“Livro da primeira série”. Depois de apresentar os ditongos, através das interjeições “dannunzianas” (“eia, Eia, Alalá”), vinham as outras letras e sílabas. O B era associado a *Benito* e a *Balilla*. Com a ilustração de um menino de uniforme, camisa negra e uma espécie de bandoleira branca cruzada no peito com um M no centro, legendada com a sentença “Mário é um homem”, era apresentado o M. Para ensinar o som *gl* as palavras eram *gagliardetto, battaglia, mitraglia* (respectivamente: *galhardete, batalha, metralha*). Eis um texto para leitura.

Filho da Loba. É 24 de maio. Guglielmo veste o belo uniforme de Filho da Loba. “Papai, eu também sou um soldadinho do Duce, não é? Serei um Balilla, usarei o galhardete, terei um mosquete, vou me transformar num Vanguardista. Eu também quero fazer os exercícios, como os soldados de verdade, quero ser o mais corajoso de todos, quero merecer muitas medalhas”.. (Eco, 2005: 183)

A dualidade persistia no silabário destinado às crianças de seis anos. Depois de percorrer meio livro, os exemplos edificantes e armados cedem espaço para um texto sobre o Anjo da Guarda. Diante desse exemplar contraditório da pedagogia que o conduziu, o adulto desmemoriado questiona:

Aonde me conduziria o Anjo? Lá onde canta a metralha? Que eu saiba, firmara-se há tempos, entre Igreja e Fascismo, uma Conciliação, e, portanto, agora

*tenham que nos educar para que nos tornássemos Balilla,
mas sem esquecer dos Anjos.* (Eco, 2005: 185)

O narrador, então, recorda uma canção sobre um personagem chamado Pippo (o nome italiano do Pateta de Disney), que passeava pela cidade sua figura desleixada e patética, as roupas desalinhadas, o sorriso estúpido, e que, embora fosse objeto de riso de todos, caminhava ingenuamente se achando belo. Daí o nome do capítulo, “Mas Pippo não sabe”. Todavia, o que Pippo sabe, que seus detratores desconhecem? E o menino Yambo? Essa canção contrastava com as canções fascistas da época, que mencionavam jovens em desfile de uniforme pelas ruas da cidade. O narrador se pergunta, assumindo a voz da época, quem de fato passava pelas ruas da cidade, os *Balilla* ou Pippo? Quem era objeto de riso? Quem percebia na canção popular de Pippo uma sutil alusão à retórica do heroísmo?

*E eu, eu, como vivia essa Itália esquizofrênica?
Acreditava na vitória, amava o Duce, queria morrer por
ele? Acreditava nas frases históricas do Chefe que o
professor ditava: “é o arado que traça o sulco, mas é a
espada que o defende; seguiremos firmes, se avanço,
sigam-me, se retrocedo, matem-me”?* (Eco, 2005: 206)

As produções escolares reencontradas por Yambo respondem, pelo menos parcial e provisoriamente, à incômoda pergunta. A primeira é uma redação feita em sala de aula, na quinta série primária, 1942, Ano XX da Era Fascista; o documento guardado reproduz a proposta do professor e traz o texto do menino Yambo-Umberto Eco, conforme se observa na citação que segue.

*TEMA — “Jovens, deveis ser por toda a vida a
guarda de nova heróica civilização que a Itália está
criando” (Mussolini).*

DESENVOLVIMENTO —

*“Eis que avança na estrada poeirenta uma coluna de
garotos.*

São os Balilla que, orgulhosos e galhardos sob o tépido sol da nascente primavera, marcham disciplinados e obedientes aos comandos secos que vêm de seus oficiais; são os rapazes que aos vinte anos deixarão a pena para empunhar o mosquete e defender a Itália das insídias inimigas. Esses Balilla, que vemos desfilando pelas ruas aos sábados e estudando debruçados nas carteiras escolares nos outros dias, irão se transformar na idade certa nos fiéis e incorruptíveis guardiões da Itália e de sua civilização.

Quem poderia imaginar, vendo desfilar as legiões da Marcha da Juventude, que aqueles jovens imberbes, muitos deles ainda Vanguardistas, já regaram com seu sangue as areias ardentes da Marmárica? Quem imaginaria, vendo esses rapazes alegres e sempre prontos para brincar, que em poucos anos poderão até morrer no campo de batalha com o nome da Itália nos lábios? (...)

E com a lembrança animadora das glórias passadas e a esperança nas glórias futuras, que serão construídas pelos Balilla, meninos de hoje, soldados de amanhã, a Itália continua o seu glorioso caminho para a alada vitória.” (Eco, 2005: 206)

A leitura da redação pelo autor adulto multiplica suas perguntas: quanto o menino acreditava na propaganda do fascismo e quanto ele deliberada e conscientemente repetia clichês e construía os textos conforme a expectativa escolar? O que pensavam e diziam seus pais? A resposta é parcialmente revelada alguns capítulos adiante, depois que um novo acidente vascular leva o narrador de volta ao hospital, a que se segue uma recuperação capaz de despertar novas conexões e episódios adormecidos. Desse modo, é reconstituído um diálogo entre pais e filho, às vésperas do concurso em que esse texto fora escrito.

“Qualquer que seja o tema”, diz mamãe, “será sobre o Duce e a guerra. Trate de preparar umas belas frases

que façam efeito. Por exemplo, fiéis e incorruptíveis guardiões da Itália e de sua civilização é uma frase que sempre cai bem, não importa qual seja o assunto.”

“E se a redação for sobre a batalha do trigo?”

“Dá-se um jeito de enfiá-la assim mesmo, um pouco de imaginação!”

“Lembre-se que os soldados regam com seu sangue as areias ardentes da Marmárica”, sugere papai. (Eco, 2005: 320)

Evidentemente, o filho seguiu as sugestões dos parâmetros parentais. Entretanto, analisando a redação do ponto de vista de seu contexto de produção — o tema e os objetivos escolares-educacionais — e de seu contexto histórico, ela é a dolorosa resposta perfeita, a que se espera como um objeto que resulta de uma programação técnica, merecedora insofismável da nota máxima. Com efeito, a proposta de escrita, o cabeçalho com o novo calendário e o tema não deixavam alternativas: diante do trecho-estímulo do discurso do *Duce*, projeção patriótica do Herói, do Pai, compete à legião de afiliados e afilhados cativos menos que imitar — apenas reproduzir. A experiência de tornar-se sujeito de um pensar e de um texto, mesmo escolar, depende de circunstâncias que denunciem a liberdade como condição inexorável ao homem e sua inteligência. A inteligência cativa é capaz de escrever o nada com clareza, domínio lingüístico e retórica. O sujeito se ausenta para deixar falar o dogma.

No processo de formação da subjetividade revelada no texto, está implícita alguma rebeldia ao tempo e à voz coletiva, certo apreço à dissonância e um viés de olhar estrangeiro. Essa conquista se abriu e concretizou, para o protagonista, na crônica “O copo inquebrável” (cf. transcrição à p.127), escrita nove meses depois desse elogio ao *Duce*, no final da quinta série do primário. Relendo a crônica, cinquenta anos depois, o narrador se comove com a subjetividade que subitamente se desenha em sua obra-prima da infância, essa agonia da infância, anúncio precoce do mal-estar juvenil. E ele se pergunta, no momento desse reencontro, como poderia ter mudado tanto assim no arco de nove meses? Como pudera tornar-se lúcido, “*de uma lucidez sarcástica e ausente*”? Teria sido conscientizado pelas leituras dos jornais cujas notícias o avô sutilmente sublinhava, sugerindo crítica? Seriam outras leituras, literárias, que lhe

ensinaram a morte sem aceitação, como o poeta-soldado Valente, nas terras de Espanha? Seria o simples fato de crescer? Seria a nova professora? Seriam as reformas educacionais? O fato é que a crônica indica que o menino abandonara as divisas heróicas de *Balilla* e transformara-se “*num pequeno decadente já consagrado à busca do tempo perdido.*” (2005: 212)

As transformações na escola, evidentemente, contribuíram para criar o cenário e a atmosfera condizentes à conscientização. Foram implantadas modificações no programa de Língua; não se exigiam mais redações com tema fixo; em vez disso, os alunos tinham um caderno de “Crônicas”, que consistiam em narrações de episódios da vida pessoal. Outra mudança significativa foi a professora e seus procedimentos de avaliação e intervenção no texto. A ausência de uma nota, substituída por comentários sobre a condução do texto aliados a palavras de estímulo à busca de subjetividade e invenção, era um índice claríssimo de abertura (dentro da escola ou especificamente dessa professora) e de insubmissão aos mandamentos autoritários na escrita. A idealização literária da professora, décadas mais tarde, enfatiza sua importância na realidade e no imaginário do aluno.

[Ela] *lia cada crônica e, com um lápis vermelho, escrevia não uma nota, mas um comentário crítico sobre o estilo ou a criatividade. Por certas desinências das observações (“fui surpreendida pela vivacidade com que...”)* percebia-se que lidávamos com uma mulher. *Certamente uma mulher inteligente (talvez a adorássemos, pois lendo aquelas mensagens em vermelho sentia que ela devia ser jovem e linda e, só Deus sabe por quê, amante de lírios-do-vale), que tentava nos estimular a ser sinceros e originais.* (Eco, 2005: 210)

Todas essas conjecturas sobre a conquista de uma singularidade na cultura combinam com o episódio que, segundo Yambo, teria de fato sido o detonador do processo. É impossível parafrasear o relato excepcional e comovente de Umberto Eco. Daí sua reprodução na íntegra, apesar da extensão.

Mas foi justamente dois dias depois da redação [sobre o tema do discurso do Duce] que aconteceu o episódio de Bruno. Bruno, com dois olhos de gato, dentes pontudos e a cabeça cinza-rato em que apareciam pelas brancas, como de alopecia ou impetigo. Eram cicatrizes de crostas. As crianças pobres sempre tinham crostas na cabeça, seja porque viviam em ambientes pouco limpos, seja por avitaminose. No curso primário, eu e De Caroli éramos os ricos da turma, era o que se pensava então: de fato, nossas famílias pertenciam à mesma classe social do professor, eu porque meu pai era funcionário e andava de gravata e minha mãe de chapeuzinho (e portanto não era uma mulher, mas uma senhora), e De Caroli porque seu pai tinha um pequeno negócio de tecidos. Todos os outros eram de classes mais baixas, ainda falavam dialeto com os pais e portanto cometiam erros de ortografia e gramática, e o mais pobre de todos era Bruno. Bruno usava um aventalzinho preto rasgado, não tinha colete branco, ou quando tinha era sujo e gorduroso, e naturalmente não tinha o laço azul como os meninos de bem. Tinha crostas, logo era raspado a zero, único tratamento que sua família conhecia, também contra os piolhos, com as peladas brancas das crostas já curadas à mostra. Estigmas de inferioridade. O professor era, somando-se tudo, um bom homem, mas, como antigo esquadrista, sentia-se obrigado a nos educar de modo viril, e distribuía potentes safanões. Mas nunca em mim ou em De Caroli, pois sabia que contaríamos a nossos pais, que eram seus pares. (...)

Com Bruno, entretanto, os safanões eram cotidianos, pois era vivo, donde de mau comportamento, e se apresentava em sala de aula com o avental todo sujo.

Bruno era sempre mandado para trás do quadro, e era o pelourinho.

Um dia Bruno chegou à escola depois de uma ausência injustificada, e o professor já estava enrolando as mangas quando Bruno começou a chorar e entre soluços deixou entender que seu pai morrera. O professor comoveu-se, pois até os esquadristas têm um coração. Naturalmente, entendia a justiça social como caridade e pediu a todos nós que fizéssemos uma coleta. Os nossos pais também deviam ter um coração, pois no dia seguinte todos voltaram com algumas moedas, uma roupa velha, um potinho de geléia, um quilo de pão. Bruno teve seu momento de solidariedade.

Mas na mesma manhã, durante a marcha no pátio, pôs-se a andar de quatro e todos pensaram que era realmente mau por fazer aquilo depois de seu pai ter morrido. O professor gritou que lhe faltava o mais elementar sentido de gratidão. Órfão há dois dias, logo depois de ser agraciado pelos colegas e já votado ao crime: vindo da família que vinha, não poderia mais ser redimido.

Deuteragonista daquele pequeno drama, tive um momento de dúvida. Já me acontecera antes, na manhã seguinte à redação, despertando inquieto e perguntando-me se realmente amava o Duce ou se era um menino hipócrita que apenas escrevia aquelas coisas. Diante de Bruno que andava de quatro compreendi que aquilo era um estremecimento de dignidade, um modo de reagir à humilhação que nossa generosidade pegajosa lhe infligira.

Entendi melhor uns dias depois, numa daquelas reuniões do sábado fascista em que ficávamos

enfileirados, todos de farda, a nossa brilhante, a de Bruno parecendo um avental domingueiro, com o lenço azul mal amarrado, e devíamos recitar o Juramento. O centurião dizia: “Em nome de Deus e da Itália, juro executar as ordens do Duce e servir com todas as minhas forças e, se necessário, com meu sangue, a causa da Revolução Fascista. Vocês juram?” E todos deviam responder: “Eu juro!”. Enquanto todos gritavam “eu juro”, Bruno — que estava a meu lado e pude ouvir muito bem — gritou “Arturo!”. Rebelava-se. Foi a primeira vez que assisti a um ato de revolta.

Rebelava-se por iniciativa própria ou porque o pai era bêbado e socialista, como o menino da Itália no mundo? Mas agora entendo que Bruno foi o primeiro a me ensinar como reagir à retórica que nos sufocava.

Entre a redação dos dez anos e a crônica dos onze, no final da quinta série, fui transformado pela lição de Bruno. Anárquico revolucionário, ele; apenas cético, eu; o seu Arturo transformou-se no meu copo inquebrável.
(Eco, 2005: 320)

Bruno talvez lembrasse Pippo, em sua imagem de excluído; mas era um Pippo que sabia e reagia, de forma irracional, mas plena de vida e voz. Incômodo Bruno, ele significou para o menino Yambo-Eco o primeiro contato, real e não literário, com os humilhados e ofendidos. Esse conhecimento sem mediação, agudo e direto, introduziu-o no universo da narrativa, essa forma singular de registrar expressivamente a vida, enunciá-la e provê-la de sentido.

Ao avaliar essa crônica como seu texto inaugural, sua primeira história de autoria, distante dos clichês escolares e da imitação de algum romance de aventuras, o narrador a interpreta:

[Era] a comédia de uma promissória não honrada. Naqueles cacos que, colhidos pelo lampadário, luziam (falsamente) como pérolas, eu celebrava, aos onze anos, o

meu vanitas vanitatum e professava um pessimismo cósmico.

Transformara-me no narrador de uma falência, da qual representava o frágil correlato objetivo. Tornara-me existencialmente, embora ironicamente, amargo, radicalmente cético, impermeável a qualquer ilusão. (Eco, 2005: 320)

Depois desse episódio e dessa conquista, a vida se abriu em novas perspectivas. Em meio à corrida nos abrigos antiaéreos, aos silêncios medrosos, à carência de alimentos, às histórias tristes que circulavam sobre os conhecidos, o menino experimentou crescer.

Em Solara, de onde já descia sozinho para a escola na cidadezinha e corria por campos e vinhas, eu era livre, um território inexplorado abria-se diante de mim. E tinha muitos amigos com os quais perambulava por toda parte. (Eco, 2005: 330)

Em 1943, começou a freqüentar o Oratório, prédio destinado a atividades recreativas nas igrejas paroquiais italianas. Lá conheceu a variabilidade de pontos de vista, subterrâneos ao partido oficial. Lá ouviu falar pela primeira vez nos *partigiani*, por quem toda a cidade torcia, em silêncio. Muitos deles eram jovens que freqüentavam o Oratório, jogavam cartas e dados com os garotos. Yambo lia os jornais clandestinos e começava a aprender, com os mais inquietos, o que era revolução.

Depois da guerra eu já sabia de muita coisa, não apenas como nascem os bebês, mas também como morrem os judeus. (Eco, 2005: 330)

O título desse romance autobiográfico é homônimo ao de uma história de aventuras de sua infância, segundo o autor bastante ingênua e previsível, sem qualidades literárias. Contudo, o nome *Loana* soou muito tempo na memória musical de Yambo-Eco. Foi a beleza do nome e o estranhamento imagético que essas palavras — *a misteriosa chama* — evocam que o levaram a nomear seu auto-retrato dessa forma. No universo da interpretação leitora, cabe construir algumas hipóteses. A forma descrita em

“Como escrevo” (2003b), sobre a composição de seus romances maduros, localizava certa *inquietação* como a emoção geradora de uma *imagem seminal* muitas vezes bem posterior. Nesse romance, cada pequena lembrança resgatada do fundo do poço da memória episódica é identificada como uma *chama*, misto de luz e sopro que restauram o que parecia perdido. Essa chama é a inquietação. A idéia seminal surgiria da hipótese de um apagar-se completo das chamas vividas: como reacendê-las? Para Yambo, voltando a Solara. Para Umberto Eco, escrevendo o retorno de Yambo. As misteriosas chamas, adormecidas como brasas esquecidas num galpão, são o *moto* e o motor original da narratividade que recria e dota a vida de permanência.

CAPÍTULO III

AUTOBIOGRAFIAS DE CIENTISTAS: O PACTO CIENTÍFICO E A IRREFUTÁVEL IMPRECISÃO DO HUMANO

- 1. Albert Einstein: *Notas autobiográficas***
- 2. Jean Piaget: “Autobiografia”**
- 3. Richard Feynman: *O prazer de descobrir***

Neste capítulo, são analisados os textos autobiográficos dos cientistas Albert Einstein (1879-1955), Jean Piaget (1898-1980) e Richard Feynman (1918-1988). Em sequência cronológica, assim como na tríade literária do Capítulo II, as autobiografias são interpretadas em consonância com as hipóteses e a metodologia apresentadas no Capítulo I.

1. Albert Einstein: *Notas autobiográficas*

“Se o senhor quer estudar em qualquer dos físicos teóricos os métodos que emprega, sugiro-lhe firmar-se neste princípio básico: não dê crédito algum ao que ele diz, mas julgue aquilo que produziu! Porque o criador tem esta característica: as produções de sua imaginação se impõem a ele, tão indispensáveis, tão naturais, que não pode considerá-las como imagem do espírito, mas as conhece como realidades evidentes.”

A. Einstein

“Aos sessenta e sete anos de idade, preparo-me para escrever algo que é como o meu obituário.” (Einstein, 1982:13)

Dessa forma se inicia a autobiografia de Albert Einstein, abruptamente, num tom didático e objetivo; o autor apresenta sua idade e define seu texto como um obituário de própria lavra, gerado, de um lado, devido à insistência de Dr. Schilpp (o editor do cientista) e, de outro, por considerar a validade de comunicar publicamente a história de suas pesquisas. O parágrafo inicial surpreende o leitor pela rapidez da apresentação e pela falta de qualquer subterfúgio narrativo, retórico ou emocional. Esse início anuncia o estilo da própria busca científica de Einstein que será relatada a seguir — a simplicidade, o mínimo de hipóteses, a obstinação pela síntese — e reitera um estilo

antigo, possível de ser flagrado em uma redação da adolescência, que será objeto de referência posteriormente.

O texto de Einstein parece transparente, impressionantemente unívoco, inclusive na exposição das emoções mais intensas, dos protestos e críticas, assim como da constatação de que todo relato é imperfeito, transfigurado pela passagem do tempo, que altera os pontos de vista. Ele justifica a imperfeição de sua autobiografia, lembrando que o observador de si mesmo e do próprio itinerário se modifica sucessivamente no tempo e, conseqüentemente, contamina as memórias com sua perspectiva do instante presente.

Após alguma reflexão, concluí que essa tentativa [a da autobiografia] provavelmente será imperfeita. Pois, por mais breve e limitada que seja a carreira de um homem, e por maior que seja o índice de erro possível, a exposição de tudo aquilo que é digno de ser comunicado não é fácil tarefa — um homem com sessenta e sete anos não é de modo algum o mesmo homem que era aos 50, 30 ou 20. Todas as reminiscências são coloridas com os tons do presente, vistas portanto sob uma falsa perspectiva. Essa consideração poderia ser suficiente para me deter. Contudo, há muita coisa na nossa experiência que não é evidente ao pensamento de muitos. (Einstein, 1982:13)

Não muito confortável na posição de autobiógrafo consciente da imprecisão e do erro, Einstein decide-se pela tarefa, considerando a verdade parcial de seu relato como a única possível, comparando-o com o esboço — sempre simplificado e parcial — de um objeto complexo, detalhado e ausente.

A imprecisão de sua autobiografia, entretanto, pode — Einstein confessa — disfarçar-se pela forma metódica como ele costuma escrever. Justifica esse estilo pelo exercício do pensamento ordenado, que provavelmente determinaria “*características mentais mais pronunciadas, em detrimento de outras*”. Desse modo — ele conclui — um sujeito pode narrar sua vida de tal modo que “*seu desenvolvimento pareça*

sistematicamente uniforme, quando se sabe que as experiências em seus respectivos presentes são caleidoscópicas”.

A grande variedade das situações externas e o estreito campo do conteúdo momentâneo de conhecimento consciente criam uma espécie de atomização da vida de todo ser humano. (Einstein, 1982:16)

As páginas iniciais do texto desenhavam um rápido perfil ético e intelectual e uma breve rememoração dos tempos da infância e adolescência — centrados em episódios que explicariam ou antecipariam o cientista adulto. Esse trecho inclui a narração dos seus alumbramentos infantis (a bússola, aos quatro ou cinco anos; o livro de Geometria de Euclides, aos doze), que viriam a dirigi-lo para o universo da Ciência e para uma busca obsessiva da “*compreensão conceptual das coisas*”, bem como a reflexão sobre sua religiosidade infantil radicalmente rejeitada na adolescência, ao lado de outras instituições consagradas, patamar para a ética que pautaria seu discurso maduro. Tudo isso ocupa apenas a décima parte da obra. As páginas que se seguem constituem a história de um pensar, da construção de um procedimento de pesquisa, do trabalho difícil, permeado por anos de insucessos e momentos de êxtase diante das revelações. Quase toda a vida narrada é a vida intelectual. O que o autobiógrafo procura contar — e o faz com clareza, impressionantes detalhes metacognitivos e precisão temporal — é um auto-retrato científico, cujo protagonista não é exclusivamente o narrador Einstein, mas a própria história da Física, em que ele se acomoda, mencionando a importância e a influência de outros cientistas contemporâneos, e sempre à sombra de seus ídolos Euclides e Newton. A autobiografia é escrita sem divisão em capítulos ou partes; é uma narração sem interrupções, com algumas digressões bastante articuladas ao corpo do texto.

Entretanto, em decorrência dessa aparente transparência com que se apresenta o narrador, sua concepção sobre a imprecisão do memorial, a objetividade na exposição de seus motivos, fatos seminais e escolha de conteúdos, exatamente por esse pacto de sinceridade é relevante o que ele escolhe **não dizer**, que é o silêncio deliberado sobre sua escolaridade na infância e adolescência. Em contrapartida, os poucos comentários sobre ensino e experiência educacional surgem coloridos pelo ressentimento, radicalizados pelo protesto incontido: eles abrem as brechas por onde se deve pesquisar,

para além dessas notas autobiográficas. O texto denuncia que os fatos ignorados — esse propósito de esquecimento — precisam ser reconstruídos, para que se possa não apenas analisar a gênese da vinculação ao conhecimento e à pesquisa do cientista, como também tentar compreender a interferência — se houve — de sua história escolar nesse processo.

Nos textos de Einstein, a escola costuma vir associada à imagem do exército, e a essa instituição ele declara desprezo. Toda forma de opressão e humilhação do homem se articula a um poder que cuida de alimentar-se através da escola, dentre outras fontes de asfixia da liberdade de ser e pensar. Palavras como “*odeio*”, “*detesto*”, escritas na última década de vida, escancaram o sujeito (eu) e o posicionam em altos e rebeldes brados contra memórias não reveladas, mas vivas e agudas. Nenhum disfarce para o verbo que traduz um sentimento desacompanhado da sensatez vocabular que costuma vestir a lógica e a razão. A ele se somam os substantivos “*hipocrisia*”, “*ignomínia*”, “*câncer*”. E a escola é considerada testemunha e cúmplice da barbárie, em um discurso que sempre tende à generalização.

Os professores da escola primária pareciam sargentos, e os do ginásio pareciam tenentes. (Frank, 1953: 11)

Além disso, muito cedo percebi a crueldade dessa busca, que naquele tempo era muito mais cuidadosamente disfarçada pela hipocrisia e por palavras brilhantes. Todos estavam condenados a participar dessa busca pela mera existência dos seus estômagos. O estômago talvez se saciasse com essa participação, mas não o homem, na medida em que é um ser pensante e dotado de sentimentos. A primeira válvula de escape era a religião, implantada nas crianças pela máquina educadora tradicional. (Einstein, 1982: 14)

A pior das instituições gregárias se intitula exército. Eu o odeio. (...) Detesto com todas as forças o heroísmo obrigatório, a violência gratuita e o nacionalismo débil. A guerra é a coisa mais desprezível

que existe. Preferia deixar-me assassinar a participar desta ignomínia.” (...) Sei que esse câncer de há muito deveria ter sido extirpado. Mas o bom senso dos homens é sistematicamente corrompido. E os culpados são: escola, imprensa, mundo dos negócios, mundo político. (Einstein, 1988: 12)

Para restabelecer a história abandonada e conectar circunstâncias e episódios vividos à autobiografia, recorri a dados presentes em biografias, bem como cartas e outros documentos publicados em obras sobre sua vida e obra. Essas fontes são utilizadas para contextualizar fatos ou reações relatadas fragmentariamente na autobiografia — o que acontece a partir deste ponto da análise.

Einstein era filho de pais judeus “*absolutamente não religiosos*” (Holton, 2003:26) (consideravam-se livre-pensadores), que se mudaram de Ulm para Munique, em busca de estabilidade econômica (o pai era um comerciante e pequeno fabricante de produtos elétricos) e de oportunidades melhores para a educação dos filhos (havia também uma irmã mais nova). O perfil sugere uma família de classe média em ascensão, com evidentes valores culturais: a mãe era pianista, sob cuja influência Einstein estudou violino desde seis anos; o comércio do pai revelava aproximação com a tecnologia mais avançada da época, reforçada pelos tios paternos, um deles engenheiro, que dirigia a pequena empresa da família em Munique: uma fábrica de dínamos, lâmpadas e equipamentos elétricos. Einstein menciona as engenhocas que seu pai consertava, os tios que alimentavam sua curiosidade, lhe ensinaram álgebra e o iniciaram em geometria fora e antes da escola; ele lembraria também com alegria a importância da música herdada da mãe, à qual se dedicava na intimidade adulta, assim como as brincadeiras adolescentes no piano, em que improvisava com a mãe e a irmã. Aos seis anos, ele foi matriculado em uma escola pública católica de Munique. Parece que, para a família, o critério de escolha acenava para a formação intelectual, e havia grande expectativa de bom desempenho do menino; o fato de ser uma escola católica — o que era padrão em Munique — era o ônus que judeus (mesmo não seguidores dos preceitos religiosos) pagavam em troca dos projetos intelectuais para seus filhos. Apesar dessa pretensa abertura da família, é possível imaginar a contrapartida daquela comunidade escolar: como era visto e recebido um menino judeu não religioso na rígida escola católica da Alemanha anti-semita de 1885?

Pode-se imaginar que o comportamento silencioso e reflexivo de Albert desde essa época não derivasse apenas de sua personalidade, mas tivesse sido construído em interação com o ambiente escolar avesso à sociabilidade pluralista. Não bastasse essa diferença, havia as notas excelentes, conforme declara orgulhosa a mãe, Pauline, em carta à avó do menino, em 1886: *“Ontem Albert recebeu as notas; foi novamente o melhor, o boletim é brilhante”* (Pais, 1982: 43).

Aos dez anos, entrou no tradicional Ginásio Luipold, cuja pedagogia mesclava a orientação militar com procedimentos de aprendizagem atrelados à memorização, como princípio, e a trabalhos mecânicos para fixação de conteúdos. Embora fosse um excelente aluno em matemática e outras áreas que lhe interessavam de imediato, o adolescente expressava enfado pelo que considerava um ensino monótono. O resultado foi extremamente conflituoso, considerando-se a personalidade rebelde de Einstein à autoridade injustificada, suas dificuldades reais de realizar tarefas mecânicas e a má vontade com a memorização sem objetivos claros, tudo isso reforçado pelo contraste com o ambiente familiar amigável e liberal. Cabe ressaltar que, desde menino, ele estudava música com dedicação e prazer; sabe-se, por outro lado, que a aprendizagem de qualquer instrumento demanda disciplina de estudo, repetição de escalas e trechos e memorização de peças; essa aparente contradição explica que a condição estabelecida para a aprendizagem não excluía tais procedimentos, mas deveria incluir um sentido para eles e especialmente uma motivação de caráter emocional.

Quando, em 1894, os negócios de Hermann Einstein fracassaram e a família mudou-se para Milão, ficou decidido que o jovem ficaria em Munique, morando em uma pensão, para terminar o curso ginásial. Pouco tempo depois, o professor de grego convocou-o para comunicar que o Ginásio Luipold não gostaria de continuar tendo-o como aluno. À defesa de Einstein, que afirmava não ter feito nada de errado, o professor contrapôs: *“Sim, é verdade. Mas te sentas na carteira da última fila e sorris, o que viola o sentimento de respeito de que um professor necessita numa aula”* (Pais, 1982:45). Nos últimos anos da vida, o cientista, com os ressentimentos um pouco mais depurados, reconhece ter sido um aluno arrogante e pouco dedicado, como na resposta a uma carta sobre educação, que vale a pena citar na íntegra.

Eu também fui tratado de igual maneira por meus professores, que não gostavam de minha independência e

esqueciam-se de mim quando tinham necessidade de assistentes. (Confesso mesmo que, estudante, era mais negligente do que a senhora.) Todavia não seria útil escrever fosse o que fosse sobre esse período de minha vida e não me agradaria assumir a responsabilidade de impelir alguém a imprimi-lo ou a lê-lo. Não tem graça nenhuma queixar-se de outrem, se o nosso próximo encara a vida de modo bem diferente. [...] Enfim, estou em Princeton apenas para a pesquisa científica e não para a pedagogia. Preocupam-se demais com ela, principalmente nas escolas americanas. Ora, não existe outra educação inteligente senão aquela em que se toma a si próprio como um exemplo, ainda quando não se possa impedir que esse modelo seja um monstro! (Einstein, 1953/1988: 30)

Convidado a se retirar do Ginásio Luipold, o adolescente Einstein substituiu a educação formal por uma temporada em Milão com a família, entre museus e a nova língua, além de contato com outros estudantes, como Max Talmey, que lhe apresentou Kant, Darwin e Aaron Bernstein, um escritor de ficção científica. Um ano depois, os negócios do pai novamente fracassaram, e Hermann Einstein impôs ao filho a inevitável necessidade de autonomia econômica. Foi então que o jovem decidiu cursar Física, mas, sem o diploma do curso secundário, não podia entrar na universidade. A alternativa seria um instituto técnico, e Einstein escolheu o mais renomado da Europa central, a Escola Politécnica Federal (Eidgenössische Technische Hochschule), a ainda hoje famosa ETH, em Zurique (Suíça). Na primeira tentativa de ingresso, ele foi reprovado nas provas de botânica, zoologia e línguas modernas, mas seu excelente resultado em física e matemática chamou a atenção do diretor da ETH, que o orientou a frequentar a Escola Cantonal Suíça de Argau, em Aarau, a fim de obter o diploma dos estudos secundários, com o qual adquiriria o direito de frequentar a universidade. A pedagogia da escola de Aarau se baseava na concepção humanista e arrojada do educador suíço Johann Pestalozzi (1746-1827) e possibilitava a expressão das diferenças individuais, bem como o agrupamento por interesses e habilidades. Extremamente inovadora para a

época e comparativamente à escola alemã, Einstein deve ter tido por esse breve período a oportunidade de frequentar uma escola onde suas idiossincrasias eram cabíveis. Essa experiência é uma rara reminiscência escolar elogiosa e afirmativa de Einstein:

A escola deixou em mim uma impressão inesquecível, graças ao seu espírito liberal e à pura dedicação dos professores, que não se baseavam em nenhuma autoridade externa. (Pais, 1982: 47)

Com efeito, nesse ambiente livre e estimulante, Einstein, aos dezesseis anos, propôs a si mesmo e aos professores uma pergunta até então sem resposta e que voltaria a ser formulada em sua teoria da relatividade: *“qual o aspecto que teria uma onda luminosa para alguém que a observasse viajando com a mesma velocidade que ela?”* Em uma carta a Mileva Maric (colega da ETH que seria sua primeira mulher), quatro anos depois, ele se lembra das conjecturas dessa época fértil em Aarau.

“Tive uma boa idéia em Aarau para investigar a maneira com que o movimento relativo de um corpo com relação ao éter luminífero afeta a velocidade de propagação da luz em corpos transparentes. Até pensei em uma teoria sobre o fenômeno que me parece bastante plausível.” (Einstein- Maric, 1992: 54)

A reprovação na prova de francês na primeira tentativa de ingresso na ETH sugere verificar a competência lingüística do então candidato, para a exclusão de eventuais “conclusões diagnósticas” que costumam acompanhar comentários psicopedagógicos a respeito de supostos déficits cognitivos e lingüísticos de Einstein. Por isso, é oportuno observar parte da redação feita para ingresso na Aarau, também escrita em francês um mês depois do mal sucedido vestibular. Nesse texto, o jovem expunha convicto o que desejava estudar e fazia uma avaliação segura sobre as próprias tendências, habilidades, limitações e ainda sobre o ramo do conhecimento em que se especializaria (a parte teórica da física e da matemática). Comparativamente, se fosse lida hoje como texto de aluno de início de Ensino Médio (Einstein tinha quinze anos), seria considerada pouco desenvolvida e superficial, com domínio apenas regular da expressão e nenhum estilo, nenhum esforço retórico. Mas a redação, em um paradigma

genérico, é correta, principalmente considerando-se ter sido escrita em língua estrangeira: é adequada à proposta, sem problemas detectáveis com relação ao domínio do código lingüístico (há várias revisões gramaticais que indicam essa consciência), à articulação sintática, coerência e coesão. Ela antecipa a essência do estilo posterior, exercitado em muitas crônicas, cartas e depoimentos de caráter geral, não necessariamente científicos. Segue a tradução — as rasuras e correções estão sublinhadas e indicadas nos colchetes — e o fac-símile de parte do documento (Einstein, 1996).

Meus planos para o futuro

Um homem feliz está também satisfeito com o presente e não se detém a pensar muito sobre o futuro. Por outro lado, são sobretudo os jovens que gostam de se ocupar com planos ousados. (...) Se eu tivesse a sorte de passar nos exames, eu iria para a Escola Politécnica de Zurique. Eu ficaria lá por quatro anos com o objetivo de estudar matemática e física. Vejo-me tornando um professor nessas áreas das ciências naturais, optando pela parte teórica dessas ciências.

Essas são as [coisas / causas: rasuradas] razões que me conduziram a decidir-me por esse projeto. Acima de tudo está minha disposição individual para o pensamento abstrato e matemático, a falta de [ilegível] e de talento prático. São também meus desejos que [apresentam a mesma finalidade, conduzindo-me: rasurado] me inspiraram a mesma [ocupação: rasurado] resolução, é tudo natural; ama-se sempre [correção com o acréscimo de uma preposição] fazer [essas: correção] as coisas para as quais se tem [substituição correta do artigo pelo partitivo] talento. Ainda há uma certa independência na profissão científica que me agrada profundamente.

Voici les ~~raisons~~ ^{motifs} ~~sauses~~ qui m'ont
 porté à ce projet. ^{en dehors pour} C'est surtout la disposition
 individuelle pour les pensées abstraites et
 mathématiques, le manque de ~~la~~ ^{la} ~~philosophie~~
 et du talent pratique. Ce sont aussi mes
 désirs qui ~~m'ont présentés la même~~ ^{m'ont inspiré} ~~but,~~
~~me conduisant à~~ la même ^{résolution} ~~profession.~~
 C'est tout naturel, on aime toujours faire
 les choses, pour lesquelles on a le talent.
 Puis c'est aussi une certaine indépendance
 de la profession qui scientifique qui me
 plaît beaucoup.

3-4:

Enfim, o sonho de cursar a Politécnica de Zurique não correspondeu à realidade acadêmica. Além das áreas de ciências, seu anseio precoce, Einstein optou por várias matérias das humanidades, de antropologia a mercado financeiro e política; mas a dedicação maior nessa área foi para a filosofia, que lhe possibilitou estudar com profundidade Kant e Hume, autores que ele cita como referência em seus escritos sobre história e filosofia da ciência. Entretanto, ele enfrentava com dificuldade a metodologia de ensino e a avaliação, embora a escola fosse bastante aberta à criação científica. Para isso, contava com a ajuda do grande amigo Marcel Grossman, que freqüentava as aulas e fazia todas as anotações, compartilhadas depois com Einstein; desse modo, este investia seu tempo estudando intensamente o que lhe interessava, inclusive a Física teórica contemporânea — que ainda não era parte do currículo da Politécnica — e fazia as provas a partir das anotações de Grossman (a esse amigo Einstein dedicaria sua tese de doutorado, apresentada na Universidade de Zurique, em 1905).

A inadaptação de Einstein às tarefas acadêmicas era substantiva; a própria existência de um currículo era um fato que ele traduzia como coerção; ele reagia à

metodologia da aula até os limites da rejeição, diversamente de seus colegas, que lidavam com essas contingências como parte do cotidiano acadêmico. A experiência em Aarau era de aulas interativas, socráticas, com o professor intermediando os diálogos e orientando pesquisas individuais. Na ETH, ele se queixava das aulas em que o professor ficava lendo em voz alta para os alunos o livro de referência, bem como a ausência, na bibliografia obrigatória, das obras dos físicos Hertz (1857-1894), Helmholtz (1821-1894) e Kirchhoff (1824-1887), que ele estudou à parte do currículo obrigatório.

Esse caminho independente levou-o a falhas de formação, que ele reconhece, mas fortaleceu sua tendência de trabalhar solitariamente e fazer do debate uma experiência livre, vívida e rara, em pequenos grupos de jovens com objetivos semelhantes. Para Einstein, em seus dezessete, dezoito anos, a pesquisa deveria ser de livre escolha, como se ele já fosse um pós-graduando. Todavia, esse comportamento se justificava, por conta da intuição excepcional instrumentalizada pelo raciocínio lógico impecável, que o levavam a pensar em hipóteses muito mais ousadas do que aquelas já sistematizadas pela história da ciência até aquele final do século XIX. Em sua autobiografia, ele relembra os anos na ETH como um período contraditório, em que se sentia na posição do asno de Buridan, incapaz de se decidir entre dois montes de feno. A propósito, faz a autocrítica de sua limitada dedicação à matemática:

O fato de ter negligenciado a matemática até certo ponto deve-se não apenas ao meu maior interesse pelas ciências naturais, mas também a uma experiência singular. A matemática dividia-se em numerosas especializações, cada uma delas capaz de absorver o curto tempo de vida que nos é dado. Talvez minha intuição não fosse tão desenvolvida no campo da matemática a ponto de diferenciar com clareza o que era fundamentalmente importante. (...) Não estava ainda bem claro para mim, apenas um jovem estudante, o fato de que o acesso ao conhecimento mais profundo dos princípios básicos da física depende dos métodos matemáticos mais complexos. Só vim a reconhecer esse fato científico

gradualmente, depois de anos de trabalho científico independente.” (Einstein, 1982: 24)

Essa reflexão sobre as próprias faltas é seguida do elogio aos seus “*ótimos professores, por exemplo, Hurwitz e Minkowski*”. Esse último, entretanto, viria a declarar, logo depois da publicação dos ensaios sobre a Teoria da Relatividade Especial (1905), a respeito de seu ex-aluno: “*para mim isso foi uma grande surpresa, porque na época dos seus estudos Einstein era um preguiçoso. Ele não demonstrava qualquer interesse por matemática*” (Feuer, 1974:76). Com efeito, especialistas em física e matemática declaram a aparente incongruência entre a importância e o alcance revolucionário desses primeiros ensaios sobre relatividade e a “matemática de ensino médio” que lhes dá sustentação. Conforme o próprio Einstein confessa, foi a partir daí que ele passou a mergulhar na matemática; quando, onze anos depois, ele publicou a Teoria da Relatividade Geral — de pronto avaliada como o ápice da Física do século XX — a matemática envolvida na construção da teoria é considerada de profunda complexidade pelos mesmos especialistas.

O problema era que, como estudantes, éramos obrigados a acumular essas noções em nossas mentes para os exames. Esse tipo de coerção tinha para mim um efeito paralisador. Depois de ter passado nos exames finais, passei um ano inteiro durante o qual qualquer consideração sobre problemas científicos me era extremamente desagradável. Porém, devo dizer que na Suíça essa coerção era bem mais branda do que em outros países, onde a verdadeira criação científica é completamente sufocada. Fazíamos apenas dois exames; durante o resto do tempo podíamos nos dedicar ao que bem entendêssemos. Isso se dava especialmente quando se tinha um amigo, como era o meu caso, que assistia às aulas regularmente e anotava a matéria. Assim eu ficava livre para qualquer atividade, até alguns meses antes do exame, uma liberdade que aproveitei ao máximo, assumindo alegremente o peso na consciência como o

menor entre dois males. Na verdade, é quase um milagre que os modernos métodos de ensino não tenham exterminado completamente a sagrada sede de saber, pois essa planta frágil da curiosidade científica necessita, além de estímulo, especialmente de liberdade; sem ela, fenece e morre. É um grave erro supor que a satisfação de observar e pesquisar pode ser promovida por meio da coerção e da noção do dever. (Einstein, 1982: 25)

Esse comportamento pouco aplicado, de acordo com as regras acadêmicas de então, viria a dificultar muito sua inserção profissional a partir de 1900, quando se forma. Por interferência de seus antigos professores e seu orientador, ele foi preterido nas diversas tentativas de ocupar o cargo de professor assistente, inicialmente na própria ETH, e depois nas universidades de Göttingen e Leipzig. Na citação da página 162, ele expressa esse ressentimento: *“também fui tratado de igual maneira por meus professores, que não gostavam de minha independência e esqueciam-se de mim quando tinham necessidade de assistentes”*. A procura por trabalho foi constante e mal sucedida durante dois anos. À sua primeira substituição temporária em escola secundária seguiu-se o primeiro emprego fixo em um internato (1900), do qual foi despedido depois de poucos meses, acusado de tentar convencer os alunos de que aquele tipo de educação era asfixiante e inóqua. De certo modo, ele reproduzia como professor seu comportamento de estudante.

Através da ajuda de Marcel Grassman, Einstein conseguiu empregar-se, em 1902, como funcionário do Departamento Suíço de Patentes de Berna. Embora o cargo fosse considerado muito inferior à formação de um físico da Politécnica de Zurique, esse trabalho consumia pouco tempo, o que lhe permitia aproveitar toda a disponibilidade para dedicar-se aos avanços da física de então. É dessa época a fundação da Academia Olímpia, uma associação *underground* de jovens que aliavam o interesse em ciência, política e filosofia às “tertúlias intelectuais”. Com efeito, foi durante os anos posteriores à formatura, enquanto trabalhava no escritório e estudava — sozinho e com os companheiros da Academia — que Einstein desenvolveu a Teoria da Relatividade.

A Academia Olímpica refletia o ambiente cultural de Zurique na virada do século: naquele ponto da Europa Central amadureciam o marxismo, a psicanálise e a física moderna; por lá circulavam os futuros mentores da revolução soviética (Lenin, Trotsky, Plekhanov, Rosa de Luxemburgo), o futuro fundador de Israel (Théodor Herzl) e seu primeiro presidente (Chaim Weizman); em seu hospital psiquiátrico Jung começava a trabalhar. O clima era de liberdade e entusiasmo intelectual. Todo arcabouço da cultura científica de Einstein, as idéias seminais de suas teorias revolucionárias e a rede de amigos de formação diversa nasceram e se formaram em Zurique e se contaminaram por essa atmosfera cultural. Na Academia Olímpica discutia-se Karl Marx (1818-1883) — sob a tutoria de Friedrich Adler, um dos associados mais atuantes —, bem como a *Teoria da Mecânica* de Ernst Mach (1838-1916) e a *Ética* de Spinoza (1632-1677), ambos por sugestão de Einstein.

A propósito desse período de entusiasmada e profícua interação cultural, cabe ressaltar o longo convívio entre Einstein e Adler (1879-1960), personagem histórico polêmico, que a partir de 1910 se distancia desse grupo e passa a dedicar-se inteiramente à política, engajando-se no movimento socialista internacional. Em 1911, já era Secretário Geral do Partido Social-Democrata da Áustria e, em 1916, assassinou o Primeiro Ministro austríaco. Na época da Academia Olímpica, sensibilizava-se com a condição econômica e profissional precária do amigo, o que o impeliu a escrever ao pai — o influente Victor Adler, um dos chefes da Segunda Internacional — pleiteando alguma intervenção:

(...) há um homem chamado Einstein que estudou no mesmo tempo que eu e seguiu os mesmos cursos que segui. Nossa formação foi bastante semelhante (...); ninguém se sensibiliza com suas necessidades, ele passou fome durante certo tempo e em seus anos de estudos foi tratado com desprezo por seus professores da Escola Politécnica; a biblioteca lhe foi fechada etc., ele não sabia como devia se comportar com as outras pessoas. Finalmente, conseguiu um emprego no Departamento de Patentes de Berna e continuou a trabalhar em física teórica, a despeito de todas essas infelicidades. (...) é um

escândalo, não apenas aqui, mas também na Alemanha, o fato de que um homem desta qualidade trabalhe no departamento de patentes. (Feuer, 1974: 17)

Não se sabe se a enfática indicação de Adler colaborou, mas, em 1908, Einstein foi admitido como *Privatdozent*¹² na Universidade de Berna.

É relevante agregar a esse percurso intelectual e cultural os traços básicos do perfil ideológico-político do cientista. Antes mesmo de se formar na EHT, ele renunciou à cidadania alemã e tornou-se, pouco tempo depois, cidadão suíço. Essa identificação viria a completar a declaração materialista direta feita pelo pai às autoridades alemãs, quando Albert Einstein tinha dezesseis anos: “*raça: judeu; credo religioso: nenhum*”.

Nas *Notas autobiográficas*, ao comentar a dinâmica das transformações científicas na história, Einstein se detém em alguns nomes que, de um lado teriam influenciado sua formação e epistemologia e, de outro, eram pessoas a quem ele devotava respeito profundo. A qualidade de maior mérito se resumia ao que ele chamava de “*incorrutível independência*”. A independência que ele admira é também um traço que revela ter e que marca sua relação com o conhecimento e com o mundo, tanto como força quanto como vulnerabilidade, principalmente social. Na redação para ingresso em Aarau, ele menciona que “*há uma independência na profissão científica que me agrada*”; na carta sobre educação, relembra que seus antigos professores não gostavam de sua independência; reconstruindo o itinerário de suas pesquisas, afirma ter aprendido matemática depois de “*anos de trabalho independente*”. Essa palavra, capaz de sintetizar o gosto da liberdade com o mal-estar da inadequação social, é um ícone de si mesmo, que o autoconhecimento atesta, e um ícone das personalidades da ciência e da filosofia em que ele projeta suas aspirações e das quais se condói, pela incompreensão de que foram vítimas em seu tempo. É o caso do físico e filósofo austríaco Ernst Mach (1838-1916) (“*Vejo a grandeza de Mach no seu ceticismo e incorrutível independência*” — 1982: 29), embora o autobiógrafo ressalve que sua influência, em termos epistemológicos, não poderia ser mantida na física einsteniana. É também o caso

¹² *Privatdozent* é um título universitário próprio das universidades de língua alemã na Europa. Serve para designar professores que receberam uma habilitação (reconhecimento formal de uma aptidão e autorização para exercê-la), mas que não receberam a cátedra de ensino ou de pesquisa. Por esta razão, o *Privatdozent* não recebe remuneração por parte do governo; porém, é uma condição obrigatória antes da obtenção da cátedra.

do filósofo Baruch Spinoza (1632-1677), a quem admirava “*por sua independência mental, sua visão filosófica determinista, seu ceticismo sobre religiões e ortodoxia — que resultaram em sua excomunhão da sinagoga em 1656*” (Holton, 2003: 32).

Esse elogio à independência de espírito e à determinação de buscar a solução e a explicação para uma hipótese [também dirigido ao astrônomo alemão Johann Kepler (1571-1630) e ao físico e matemático inglês Isaac Newton (1643-1727)] traduz o que constitui uma opção pessoal de trabalho, embora Einstein reitere a impossibilidade de uma ciência solitária. Ela exige por princípio um compromisso social, um alcance humanista e se alimenta de uma série histórica e de uma rede infinita de conhecimentos. Se ao trabalho independente é imprescindível a interação, é também imprescindível a liberdade de busca e de erro. O inegável valor científico dos primeiros trabalhos de Einstein se estabelece em um contexto de produção bastante inusitado, no século XX, ou seja, foram realizados por um técnico do Departamento de Patentes de Berna, sem título de doutor e rejeitado pela comunidade acadêmica: um “independente”, um deslocado habitante da contracultura científica da época. Onde e quando esse comportamento começa a se revelar e ganhar corpo?

A profissão de fé científica desse homem, declamada em seu obituário autobiográfico, já se anunciava naquela infância distante em Ulm e Munique; os embates entre religião e razão, dogma e independência, bem como o êxtase de descobrir se instalaram precocemente e constituem a essência da construção epistemológica de Albert Einstein, de acordo com a condução desta análise.

Em virtude de sua tendência à racionalização, à explicitação de todos os fenômenos mentais e existenciais, Einstein se detém, durante algumas páginas, a analisar o processo de pensamento, procurando organizar o histórico de sua própria vida mental. Todavia, seu objetivo, naquele instante narrativo, era especialmente justificar duas vivências marcadas pelo alucinação, que ele articula à idéia de estranhamento ou desestabilização.

A explicação bastante didática e sintética, que Einstein insere em sua autobiografia, desenvolve os passos do processo de formação de um conceito. O primeiro passo, que ele denomina “associação livre”, corresponde à percepção das impressões sensoriais que conduzem à recuperação de imagens da memória a ela conectadas. Essas imagens da memória formam seqüências encadeadas, que ainda não

são pensamento. O segundo passo corresponde à identificação de um padrão nas seqüências encadeadas. A imagem x, que aparece com uma formulação y em várias seqüências, constitui, portanto, o elemento de organização das seqüências em relação. Aí começa a existir pensamento, no instante em que a figura x se torna um instrumento operacional, ou seja, um conceito. Ele enfatiza que esse conceito inicial não está necessariamente ligado a um signo lingüístico. Mas, a partir do momento em que isso ocorre, ele passa a ser comunicável. A natureza do pensamento corresponde a um *jogo livre dos conceitos*, que torna possíveis operações visando à compreensão. Finalmente, o estatuto de verdadeiro só é aplicável quando há uma convenção que sustente e abranja as regras desse jogo e seus elementos.

Apoiado quase sempre na história de sua vida mental e em sua permanente atitude metacognitiva e ainda, em leituras de diversas epistemologias, Einstein trata com cuidado dessa dimensão do pensamento não-verbal. Ele rememora seus próprios e inumeráveis “*pensamentos visuais*” no decorrer da vida científica, esses pensamentos sem representação sîgnica que lhe parecem intuições precisas de conceitos não verbalizáveis, que ele chama de “*inconscientes*”. Esse fato justifica, para ele, não somente os lampejos de compreensão de fenômenos ou raciocínios (que será o caso da apreensão da Geometria de Euclides aos doze anos, para ele transparente, acessível, cujos conceitos emergem sem necessidade de intermediação verbal); esse fato justifica ainda as lembranças espontâneas e, conseqüentemente, o estranhamento diante de certas experiências. A desestabilização (estranhamento) deriva de um confronto entre a lembrança espontânea e uma experiência que nega ou inquire conceitos estabilizados. “*Esse conflito estimula uma reação do ‘mundo mental’, cujo desenvolvimento constitui, sob tal perspectiva, uma fuga constante do estranhamento*” (Einstein, 1982: 18). Ou seja, o aprendizado consistiria numa busca de estabilização e neutralização do embate.

Duas experiências de infância que exemplificam esse processo, tanto quanto constituem vivências que Einstein reproduzirá em seu desenvolvimento epistemológico posterior, são relatadas na autobiografia.

Ele tinha quatro ou cinco anos quando experimentou pela primeira vez “*esse sentimento de estranheza*”. O pai lhe trouxera um presente, para tentar reanimá-lo, pois ele estava doente: uma bússola. A questão desestabilizadora estava “*no fato da agulha se comportar de uma forma que não se encaixava entre os tipos de ocorrências que*

podiam ser colocados no mundo inconsciente dos conceitos”, ou seja, não havia eficácia no toque direto sobre o objeto, ele obedecia a outra ordem de interferência. Parece ter nascido nesse episódio —pelo menos é esse o mais remoto que sua memória registra — a pergunta primordial, que ele repetiria ao longo da vida buscando incansavelmente resposta: *o que se esconde nas profundezas das coisas?*

Lembro-me ainda — ou pelo menos creio que me lembro — de que essa experiência causou-me uma impressão profunda e duradoura. Devia haver algo escondido nas profundezas das coisas. (Einstein, 1982: 18)

O segundo alumbramento, aos doze anos, marca um instante de ruptura e de redefinição existencial. Para se avaliar a abrangência de significado dessa experiência, é preciso retornar aos dez anos, quando o menino se entregou a uma religiosidade profunda, embora fosse filho de pais não religiosos. Einstein pondera a decisiva influência da escola nessa “*válvula de escape (...) implantada nas crianças pela máquina educadora tradicional*” (1982:14). Essa “alienação religiosa” que tomou conta do final de sua infância é interpretada por Howard Gardner como um sinal de suas necessidades espirituais e de seu interesse por questões que envolvessem a compreensão do universo, bem como uma tentativa de se contrapor aos conceitos familiares; mas enfatiza, sobretudo, “*sua capacidade – se não compulsão – de se colocar em oposição à sabedoria convencional*” (Gardner, 1996: 76). Entretanto, aos doze anos, há um rompimento abrupto com a religião.

A leitura de livros científicos populares¹³ convenceu-me de que a maioria das histórias da Bíblia não podia ser real. A consequência foi uma orgia positivamente fanática de livre-pensamento, combinada com a impressão de que a juventude é decididamente enganada pelo Estado com mentiras; foi uma descoberta esmagadora. Essa experiência fez com que eu passasse a desconfiar de todo

¹³ Trata-se da coleção de Bernstein, *Popular Books on Natural Science*, em cinco ou seis volumes, lidos “com absorvente atenção.” (Einstein, 1982: 23).

tipo de autoridade, adotando uma atitude cética quanto às convicções vigentes em qualquer ambiente social específico — uma atitude que jamais abandonei, embora mais tarde tenha sido amenizada por uma visão mais perfeita das conexões causais. (Einstein, 1982:14)

A perda do “*paraíso religioso da infância*” foi, de certo modo, um rompimento deliberado, uma auto-expulsão que visava à libertação de uma forma de pensamento que Einstein concebe como “*individualista*”, calcada em “*sentimentos primários*”. E o que, em contraposição, ele elege? Ora, o citado ceticismo e a oposição à autoridade são um sentimento de vazio, que pode ou não persistir, independente de outra escolha, de ordem racional. Então, qual pensamento substitui a mitologia descartada? Se além do sujeito existe um mundo que se apresenta como um “*enorme e eterno enigma*”, a renúncia aos dogmas simplificadores que legislam a existência desse mundo pode abrir caminho para uma tentativa de decifrá-lo, em parte, através da observação e da racionalidade. Para Einstein, a Ciência seria a “*força libertadora*” das cadeias da religião e da ortodoxia. Ela seria o caminho para uma compreensão conceitual das coisas, ela levaria a outro paraíso, que pudesse transcender as necessidades individuais e momentâneas, ou seja, ao universo dos conceitos.

A conquista mental desse mundo extra-individual dentro dos limites da capacidade humana se me apresentava meio consciente e meio inconscientemente como o objetivo supremo. Os homens do presente e do passado, similarmente motivados, bem como os conhecimento que tinham adquirido, eram dignos de serem cultivados como amigos. (Einstein, 1982: 15)

Contemporâneo à leitura da coleção de ciências e suas implicações, há um livro singular, que corresponde ao referido segundo episódio de estranhamento. Aos doze anos, Einstein ganhou de seu tio um “*livrinho sagrado*”. Esse adjetivo — “sagrado” — com que ele qualifica o livro de geometria plana de Euclides¹⁴ é pleno de sentido, principalmente porque ele vem justaposto a “livrinho”. O diminutivo torna o objeto

¹⁴ Trata-se da obra *Elementos*, de Euclides de Alexandria (360 a.C.-295 a.C.).

próximo, colorido de afeto; a preciosidade do presente que substitui a Bíblia, o livro considerado sagrado no “idioma” a que ele tinha renunciado, prenuncia e confirma a escolha por uma religiosidade profana, cética, investigativa e livre, da qual o pecado — o erro — não pode ser banido. Uma religiosidade em que as certezas são lúcidas, geradas pela razão e não pelo obscurantismo; em que as dúvidas pavimentam o caminho e não a excomunhão. Não há mais dogmas, mas sim axiomas; e o menino, embora muito imaturo do ponto de vista do conhecimento matemático, era capaz de ver o que muitos de sua idade não vêem: para além da compreensão racional, está o impacto da beleza, do encontro. É também uma forma de epifania, como as do adolescente Saramago.

Aos doze anos experimentei minha segunda sensação de espanto, de natureza completamente diversa da primeira, provocada por um livrinho de geometria plana de Euclides, que veio às minhas mãos no início do ano escolar. Ali estavam afirmações como, por exemplo, a intersecção das três alturas do triângulo num determinado ponto que — embora não fosse evidente — podia ser provada com tal certeza que qualquer dúvida estava fora de cogitação. Essa certeza lúcida impressionou-me profundamente. O fato de os axiomas serem aceitos sem prova não me perturbou. De qualquer forma, era bastante poder basear as provas em proposições cuja validade me parecia livre de qualquer dúvida. Por exemplo. Lembro-me que um tio me falou sobre o teorema de Pitágoras antes que eu tivesse lido o livrinho sagrado de geometria. Com muito esforço consegui ‘provar’ esse teorema, tomando como base a similaridade dos triângulos; parecia-me ‘evidente’ que as relações dos lados dos triângulos de ângulos retos teriam de ser completamente determinadas por um dos ângulos agudos. Para mim, apenas as idéias que não eram evidentes dessa forma precisavam ser provadas. Além disso, os objetos tratados

pela geometria não me pareciam diferentes dos objetos da percepção sensorial ‘que podem ser vistos e tocados’. Assim, se aparentemente é possível chegar-se a um conhecimento dos objetos da experiência por meio do pensamento puro, essa ‘estranheza’ tinha como base o erro. Contudo, para quem a experimenta pela primeira vez, parece maravilhoso o homem ser capaz de alcançar tal grau de certeza e de pureza de pensamento, como nos demonstraram os gregos com sua geometria. (Einstein, 1982: 19)

Essa percepção da beleza no pensamento lógico-científico se distribui por diversos textos de Einstein. Toda a tendência à racionalização e à precisão objetiva de seu projeto pessoal de trabalho nunca impede a expressão exclamativa, comovida, extática diante das descobertas. Em um ensaio sobre Kepler, ao comentar o feito desse cientista ao ligar a lei do movimento à lei da atração, Einstein insere sua avaliação:

(...) eis a obra-prima admirável de seu [Kepler] pensamento. (Einstein, 1988: 185)

Em outro ensaio sobre a necessidade de autocritica de todo cientista, ele ressalta que Newton tinha consciência, mais e melhor do qualquer sábio dentre todos os que o sucederam, dos aspectos mais vulneráveis “*da arquitetura de seu pensamento*”, ou seja, como explicar a ação a distância. Passaram-se duzentos e cinquenta anos entre a suposta detecção de Newton da ausência de hipóteses sobre a forma como o Sol agiria sobre a Terra (em contestação à idéia aristotélica de que um corpo age onde ele está) e a resposta trazida pela Teoria da Relatividade Geral de 1916. Embora tenha revolucionado a concepção newtoniana e feito emergir a hipótese que faltava, Einstein se comove com a modéstia de Newton, com sua pergunta sem resposta e, sobretudo, com sua consciência disso.

Esse fato me comove e provoca em mim uma admiração cheia de respeito. (Einstein, 1988: 187)

Ao recordar os tempos da universidade, Einstein menciona o fascínio que os estudantes experimentavam pelos aspectos revolucionários da teoria de Maxwell (1831-

1879), ou seja, “a transição da ação a distância para os campos, como variáveis fundamentais; a incorporação da óptica à teoria do eletromagnetismo, ao lado da relação entre a velocidade da luz e o sistema magnético e elétrico absoluto de unidades; bem como a relação entre o índice de refração e a constante dielétrica, a relação quantitativa entre o coeficiente e o reflexo de um corpo e sua condutividade metálica”; e amplia a dimensão do fascínio para a do alumbramento:

(...) tudo isso era como uma revelação. (Einstein, 1982: 39)

Ao relatar o desenvolvimento da Física contemporânea em correlação íntima com seu próprio pensamento científico, Einstein relembra alguns momentos de paralisia teórica, derivados da ausência de um substituto para a mecânica clássica. O impasse estava nas tentativas infrutíferas de adaptar os fundamentos teóricos da física a um novo tipo de conhecimento. Ele confessa que “*era como se subitamente nos faltasse o chão sob os pés, como se não existisse nenhuma base firme para construir*” (1982: 49). Entretanto, apesar da fragilidade e das contradições dessa teoria ainda em curso, havia resultados imprevistos. Um deles, realizado pelo físico dinamarquês Bohr (1885-1962), constitui outro “*milagre*”, caracterizado por uma figura de linguagem tripla: metáfora+hipérbole+sinestesia (sublinhada).

(...) Bohr, um homem de instinto acurado e sensibilidade privilegiada, [descobriu] as leis principais das linhas espectrais e das camadas esféricas dos átomos e seu significado para a química, [esse fato] pareceu-me então um milagre — e até hoje me parece. É a mais alta forma de musicalidade na esfera do pensamento. (Einstein, 1982: 49)

Os milagres presenciados nos objetos sagrados da infância — a bússola e *Elementos*, de Euclides — antecipam os da vida adulta: a conclusão de Kepler, a autoconsciência inerme de Newton, o eletromagnetismo de Maxwell, a descoberta de Bohr. Sobre sua própria pesquisa, Einstein também teria experimentado o êxtase, na idéia de um experimento que lhe ocorreu em 1907. Ele o descreve no prefácio do ensaio (manuscrito não publicado) “*Grundgedanken und Methoden der Relativitätstheorie, in*

ihrer Entwicklung dargestellt”¹⁵ (Einstein's Archive, 1920). Como costumava acontecer inicialmente em seu processo de pensamento, ele visualizou um homem caindo do telhado de uma casa, deixando ao mesmo tempo cair algum objeto; a conexão lógica surgiu de imediato, em forma de conceito: certamente o objeto apenas se moveria ao lado do infeliz personagem, indicando a equivalência de aceleração (“referencial acelerado”) e gravidade. Einstein interpõe às explicações sobre o postulado da relatividade que o homem em queda ao lado de sua ferramenta foi “*o pensamento mais feliz de minha vida*”.

Entretanto, a peça essencial desse cenário de influências, encantos e desvendamentos será, sempre, o primeiro e sagrado livro. Seria possível comparar Euclides a uma cartilha que lhe ensinou a gramática essencial do pensamento que determinaria toda a vida do cientista.

Admiramos a Grécia antiga porque fez nascer a ciência ocidental. Lá, pela primeira vez, se inventou a obra-prima do pensamento humano, um sistema lógico tal que as proposições se deduzem umas das outras com tamanha exatidão que nenhuma demonstração provoca a dúvida. É o sistema da geometria de Euclides. Essa composição admirável da razão humana autoriza o espírito a ter confiança em si mesmo para qualquer nova atividade. E se alguém, no despertar de sua inteligência, não foi capaz de se entusiasmar com uma arquitetura assim, então nunca poderá realmente se iniciar na pesquisa teórica. (Einstein, 1988: 146)

No discurso pronunciado em 1918, por ocasião do sexagésimo aniversário do físico e amigo Max Planck (1858-1947), Einstein contesta a explicação que ordinariamente se dava à dedicação científica de Planck, negando que tal comportamento pudesse se resumir à força de vontade e disciplina excepcionais. E conclui, assertivamente, como se identificasse na devoção de Planck a mesma que ele tinha, como se reconhecesse no amigo uma emoção que também o habitava:

¹⁵ “*Fundamentos e Métodos da Teoria da Relatividade, apresentados em seu desenvolvimento*”.

O estado afetivo que condiciona semelhantes proezas mais se assemelha ao estado de alma dos religiosos ou dos amantes. A perseverança diária não se constrói sobre uma intenção ou um programa, mas se baseia numa necessidade incontornável e premente. (Einstein, 1988: 141)

O reconhecimento da motivação de alguns cientistas como similares ao “*estado de alma dos religiosos ou dos amantes*” dá sustentação a essa dimensão subjetivo-exclamativa presente no estilo de Einstein e nos relatos de experiências transformadoras. Além disso, permite a retomada da ruptura vivida no início da adolescência, quando ele rechaça radicalmente sua religiosidade fanática em favor de uma orgia fanática de livre-pensamento. O primeiro paraíso foi abandonado e substituído por outro, em que a onipotência pertencia à ordem da Razão e seu verbo, à Ciência. Entretanto, passada a polaridade juvenil, esses dois reinos parecem ter se aproximado. Holton (2003: 27) avalia a identidade madura de Einstein como um discurso e uma ação articulados a um terceiro paraíso, onde a vida devotada à Ciência se nutria dos sentimentos de religiosidade remanescentes da infância.

Sua [do cientista] religiosidade consiste em espantar-se, em extasiar-se diante da harmonia das leis da natureza, que revela uma inteligência tão superior que todos os pensamentos humanos e todo seu engenho não podem desvendar, diante dela, a não ser seu nada irrisório.” (Einstein, 1988: 23)

Para Einstein, religião é o reconhecimento da limitação humana diante da apreensão da perfeição, da percepção de que há algo nas manifestações da ordem e da beleza da natureza que é impenetrável pela inteligência. Entretanto, mesmo que o esforço para compreender o mistério da vida seja sempre acompanhado de novas demandas, esse esforço só faz sentido para a humanidade se estiver fundado na razão, pois é a razão que se manifesta na construção do ser e da vida. Portanto, a aspiração científica se pauta na descoberta de que a ordem natural corresponde ao mundo do pensamento, bem como no desejo de provar a inteligibilidade do universo. Deus é parte

do problema que ele busca compreender e decifrar, segundo as mesmas regras lógicas, segundo a mesma epistemologia de sua pesquisa na Física Teórica. Deus está implicado nas leis imutáveis da natureza.

De acordo com o relato de Heisenberg (1901-1976) sobre um diálogo que teve com o físico Wolfgang Pauli (1900-1958), do círculo de cientistas da época, este asseverava que Einstein tinha um *“sentimento da ordem central das coisas”* e conseguia identificá-la na simplicidade das leis naturais. *“Essa simplicidade faz sentido, de maneira muito intensa e direta, durante a descoberta da teoria da Relatividade.(...) e isso está muito longe dos conteúdos da religião. Não creio que Einstein esteja ligado a qualquer tradição religiosa e penso, antes, que a idéia de um Deus pessoal lhe seja totalmente estranha”* (...). *“[Para ele] não há separação entre ciência e religião: a ordem central está presente nos campos subjetivo e objetivo(...)”* (Heisenberg, 1996: 103).

No discurso em homenagem aos sessenta anos de Plank, referido anteriormente, Einstein cria uma pequena parábola, que expressa de forma muito clara sua concepção da ética e função social do trabalho científico, bem como, e principalmente, as motivações psicológicas e existenciais para a escolha da Ciência como finalidade da vida; essa análise vem atrelada à imagem de religiosidade que obviamente emerge da metáfora escolhida para representar o lugar — “Templo” — e a religião — “Ciência” — freqüentados por uma comunidade alegórica. É assim que Einstein discorre sobre os diferentes princípios dos habituais visitantes do Templo da Ciência. De um lado, há aqueles que se entregam à Ciência por prazer, porque ela é a própria vida e a realização das melhores aspirações humanas. De outro, há aqueles que lá vão por *“razão utilitária e não oferecem em troca a não ser sua substância cerebral!”* A escolha desses últimos é determinada pelas circunstâncias externas, a Ciência lhes parece uma carreira dentre outras. Ambas as espécies de freqüentadores são importantes para a edificação do Templo, pois a diversidade ajuda a expansão do ambiente.

Quem são, entretanto, os prediletos dos anjos que habitam o lugar? Evidentemente, os devotos. Os utilitaristas, se aos anjos fosse dada a oportunidade ou o poder, seriam expulsos do espaço sagrado. Mas isso seria prejudicial ao Templo e à Ciência. Quanto aos devotos, Einstein ressalta como esses são dessemelhantes entre si. Todavia, embora singulares, apresentam pontos em comum: são todos pouco

comunicativos, solitários. Têm em comum principalmente a motivação que os levou ao Templo. Einstein esclarece, depois de lembrar Schopenhauer, que *“uma das mais fortes motivações para uma obra artística ou científica consiste na vontade de evasão do cotidiano com seu cruel rigor e monotonia desesperadora, na necessidade de escapar das cadeias dos desejos pessoais eternamente instáveis (...), para procurar o universo da contemplação e da compreensão objetivas.”*

A essa motivação evasiva, Einstein agrega outra, afirmativa:

O homem procura formar, de qualquer maneira, mas segundo a própria lógica, uma imagem simples e clara do mundo. Para isso, ultrapassa o universo de sua vivência, porque se esforça em certa medida por substituí-lo por essa imagem. A seu modo é esse o procedimento de cada um, quer se trate de um pintor, de um poeta, de um filósofo especulativo ou de um físico. A essa imagem e à sua realização consagra o máximo de sua vida afetiva para assim alcançar a paz e a força que não pode obter nos excessivos limites da experiência agitada e subjetiva.
(Einstein, 1988: 138)

Os votos de augúrio que encerram o discurso são emblemáticos de uma busca que, embora focada em Plank, pautava a vida e a obsessão científica do discursante: a possibilidade de generalização.

Que [Plank] consiga unificar em um único sistema lógico a teoria dos quanta, a eletrodinâmica e a mecânica! (Einstein, 1953/1988: 141)

Segundo Holton (2003), os dois procedimentos privilegiados por Einstein eram a postulação de princípios formais universais e a descoberta de uma unidade entre os fenômenos através da generalização da teoria básica. É ainda esse autor que recolhe nos escritos de Einstein uma preocupação fortíssima com a possibilidade dessa conquista, nos processos investigativos e construtores da teoria. Talvez o cientista buscasse chegar a uma Física que consistisse numa “teoria de tudo”, que articulasse em seu bojo um princípio interdisciplinar capaz de permitir uma síntese. Para Holton, essa generalização

— que ele chega a qualificar de “*compulsiva*” — é constituinte do “*terceiro paraíso*”, etapa madura que sintetizou o paraíso da infância e o da juventude, que equivaleria à projeção de um anelo de ordem suprema e de princípio fundante, permeados daquela mais antiga e recomposta religiosidade.

É um sentimento maravilhoso reconhecer a unidade de um complexo de evidências que, para o sentido direto da experiência, parecem ser coisas muito separadas.
(Carta de Einstein a Marcel Grossmann, apud Holton, 2003: 29)

Sou conduzido por minha necessidade de generalizar.
(Carta de Einstein a Willhem de Sitter, apud Holton, 2003:29)

A interpretação de Holton e outros especialistas dessa tendência acentuada de Einstein para a generalização não deveria desconsiderar, por outro lado, que esse processo é inerente ao pensamento abstrato e inseparável da conceitualização. Além disso, a busca de uma síntese entre idéias, próximas ou não, é um procedimento dialético incorporado à história do pensar. Especificamente na área das ciências, cabe também essa ponderação, tal como a explicita Guimarães.

A idéia de unificar várias explicações como decorrências de um único princípio parece ser uma busca antiga dentro da Ciência. (...) Talvez uma visão de harmonia dentro da Natureza, em que fenômenos ainda não compreendidos poderiam ficar claros usando-se poucas hipóteses e uma adequada seqüência de silogismos — a busca da síntese. Na História da Física, essa busca tem vários emblemas de sucesso paulatinamente incorporados em seu acervo teórico experimental.
(Guimarães, 2004: 25)

É importante ressaltar, ainda, que uma tendência análoga, a da síntese entre conhecimentos disciplinares caracterizava a cultura européia do início do século XX e as escolhas daquela geração. É conhecida a reverência de Einstein às humanidades;

Spinoza, por exemplo, ele sugere ter lido dezenas de vezes e incorporou-o a seu discurso sobre religiosidade e ciência, bem como a outros filósofos, citados intermitentemente quando trata da história da Física. A Academia Olímpica representava essa busca de conexão entre saberes que talvez pudesse iluminar, em conjunto e em confronto, uma tese nuclear. Há outros exemplos relevantes dessa tendência. A obra de Heisenberg (1901-1976), *A parte e o todo*, tem por subtítulo “*conversas sobre física, filosofia, religião e política*”. O físico Erwin Schrödinger (1887-1961), também contemporâneo de Einstein, foi uma autoridade da Teoria Quântica e desenvolveu estudos vinculados à bioquímica e à pesquisa biológica de ponta; trata-se de um cientista emblemático dessa afirmação da multidimensionalidade da cultura e da busca da síntese que caracterizava a aspiração dos cientistas europeus desse período.

Herdamos de nossos antepassados um profundo desejo por um conhecimento unificado e abrangente. O próprio nome dado às mais altas instituições de ensino nos faz lembrar que, desde a Antigüidade e através de muitos séculos, o caráter universal tem sido o único a que se dá total crédito. (...)

Não vejo outra saída para esse dilema (sob o risco de nosso verdadeiro objetivo ser perdido para sempre) além de alguns de nós nos aventurarmos a embarcar numa síntese de fatos e teorias, ainda que munidos de conhecimento incompleto e de segunda mão sobre alguns deles. (Schröndiger, 1997: 15)

A tendência à generalização de Einstein, resultante da perspectiva científica de sua geração, agregada à linguagem lógico-dedutiva de sua formação e acentuada fortemente por uma concepção metafísica de base monoteísta, levou-o a um conflito, que se manteve até o final da vida. Tal conflito eclodia no interior de suas próprias pesquisas e na discussão com outros cientistas — diante da impossibilidade de unificação da Relatividade e da Quântica, na forma como ele idealizava. O físico Cohen-Tannoudji explica esse impasse:

*A “revolução” relativística e a “revolução” quântica eram, em largo alcance, independentes, pois desafiavam a Física Clássica a partir de diferentes pontos de vista. As leis clássicas perdem sua validade para as partículas materiais viajando em velocidades muito altas, comparáveis à da luz (**domínio relativístico**). Além disso, elas também são encontradas, como se esperava, em escala muito pequena, sub-atômicas (**domínio quântico**). (...) Até o presente momento, não temos ainda à nossa disposição uma teoria satisfatória unificando as mecânicas quântica e relativística, pois dificuldades emergiram nesse domínio. (Cohen-Tannoudji, Dui, Laloë, 1977: 9)*

De um ponto de vista “monoteísta”, as diferenças seriam incontornáveis. Ou seja, seria preciso admitir a coexistência entre o contínuo (Relatividade) e o discreto (Quântica), bem como a velocidade de uma interação superior à da luz (possível na Quântica), contrariando a Relatividade; e ainda, considerando-se a simultaneidade desses princípios, eles violariam a viga mestra do pensamento einsteiniano (e mesmo da concepção do universo em curso desde Aristóteles), que é o princípio da causalidade. Entretanto, para um pensamento “não-monoteísta”, a violação da causalidade poderia ocorrer, em intervalos de tempo muito pequenos, em decorrência de uma incerteza inerente à própria natureza, de que trata o “Princípio da incerteza” formulado por Heisenberg em 1927. O desejo de generalização corresponderia a uma perspectiva de existência de uma lei fundamental, o que reduziria a amplitude do trabalho do próprio Einstein, considerando-se suas contribuições para a Quântica. Entretanto, ele imaginava obter a quântica a partir de alguma lei fundamental, manipulando suas equações com essa meta. Sem o peso da onisciência, um Einstein “politeísta” poderia aceitar a coexistência de uma dimensão de domínio da Relatividade e outra dimensão de domínio da Quântica.

Em *A parte e o todo*, Heisenberg (1996) narra o encontro com Bohr e Einstein no Congresso Solvay, em 1927, ocasião em que o pequeno grupo de especialistas discutia os problemas da teoria quântica. De acordo com o relato, Einstein não estava

disposto a aceitar o caráter estatístico da nova teoria. Recusava-se a admitir a impossibilidade de descobrir todos os fatos parciais necessários à descrição completa de um processo físico. Nessas discussões, Einstein costumava dizer: *“Deus não joga dados”*. A frase concretizava a não aceitação da abolição das certezas e do determinismo, essenciais para a compreensão da principal Teoria da Relatividade. Ele *“não estava disposto a nos deixar fazer o que, para ele, equivalia a retirar o solo em que pisava. Também mais tarde, quando já fazia muito que a teoria quântica se tornara parte integrante da física moderna, Einstein não conseguiu mudar de atitude — quando muito, dispôs-se a aceitar a existência dessa teoria como um expediente temporário. ‘Deus não joga dados’ era seu princípio inabalável (...). Ao que Bohr só podia retrucar: ‘Não deve ser tarefa nossa prescrever a Deus como Ele deve reger o mundo’”* (Heisenberg, 1996: 98).

A epistemologia de Einstein presta homenagem permanente ao ideal de um discurso lógico articulado tal como o da geometria euclidiana. Sua concepção para um sistema de física teórica comporta um conjunto de conceitos, de leis fundamentais aplicáveis a esses conceitos, e de proposições lógicas daí deduzidas. A partir de um mínimo de hipóteses ou de axiomas, reúne-se, por dedução lógica, um máximo de experiências. Desse modo, o físico teórico se fundamenta no arcabouço matemático, que permite encontrar os conceitos e os princípios que os interligam e permitem compreender os fenômenos naturais. Em sentido diverso dos empiristas e positivistas que o precederam e lhe foram contemporâneos, para Einstein a experiência e a observação empírica não conduzem à abstração mais elevada e generalizante. A experiência se impõe naturalmente como único critério de utilização de uma construção matemática para a física; todavia, se os conceitos matemáticos podem ser sugeridos pela experiência, jamais podem ser deduzidos dela.

O princípio fundamentalmente criador está na Matemática. Por conseguinte, em certo sentido, considero verdadeiro e possível que o pensamento puro apreenda a realidade, como os Antigos o reconheciam com veneração.

(...) as percepções dos sentidos apenas oferecem resultados indiretos sobre este mundo exterior ou sobre a

“realidade física”. Então somente a via especulativa é capaz de nos ajudar a compreender o mundo. Temos então de reconhecer que nossas concepções da realidade jamais apresentam outra coisa a não ser soluções momentâneas. Por conseguinte, devemos estar sempre prontos a transformar essas idéias, quer dizer, o fundamento axiomático da física, se, lucidamente, queremos ver da maneira mais perfeita possível os fatos perceptíveis que mudam. (Einstein, 1988: 148-192)

No início deste capítulo, foi mencionada a distribuição temática nas *Notas Autobiográficas*. Quase todo o corpo do livro abrange a formação histórica do trabalho científico de Einstein à luz da história mais ampla, a da Ciência. É ele quem justifica o paralelismo: *“analisar a história e a gênese do trabalho dos outros implica absorver-se nas suas próprias descobertas”* (1988:158). Embora tenha sublinhado a condição de independência e solidão que circunscreveu sua história intelectual, Einstein destaca em vários tópicos dessa épica científica — em meio a assombros, rancores, silêncios, constatações e contradições — os personagens coadjuvantes de sua vida. Nem sempre são pessoas de convívio real; há os que se revelam na e através da literatura que escreveram; esses últimos parecem atingir um estatuto mais elevado, de pura idéia, embora Einstein ilumine, sempre que possível, fragmentos de vida, de erro e de encontro desses personagens com quem ele estabeleceu um vínculo simbólico. O cientista afirma, embora com sutileza, que nada existe sem a longa história do homem e seu pensar, que nenhum fundamento se erige espontaneamente sem o chão profundo da cultura, e ninguém se torna sujeito à revelia de seus pares. Entretanto, há uma escolha solitária, silenciosa, esquiva de permanecer na penumbra, afastado da luz dos sábios que ele reverencia.

Por todo o texto das *Notas autobiográficas* persiste a naturalidade com que o narrador salta do registro lingüístico científico para um estilo pessoal e emotivo. O autobiógrafo parece não se preocupar em manter um fio textual objetivo contínuo evitando as incursões subjetivas e exclamativas, conforme o padrão de um relato que prioriza o percurso investigativo.

Hertz considerou esse fato tão estranho que, no seu último trabalho, tentou libertar a mecânica do conceito da energia potencial (isto é, do conceito de força).

É o suficiente sobre esse assunto. Perdoe-me, Newton; você descobriu talvez o único caminho possível em sua época para um homem possuidor do mais alto raciocínio e poder criativo.(...)

“Isto é um obituário?”, deverá estar indagando o leitor atônito. Permita-me que responda: em essência, sim. Pois, para um ser humano do meu tipo, o essencial está precisamente naquilo que pensa e como pensa, e não nas coisas que faz ou lhe são feitas. (Einstein, 1982: 38)

Einstein projeta em seu relato a autonomia que perseguiu e conquistou na existência, na escola, no trabalho e que o acompanhou — muitas vezes sob a forma de desencontro e mal-estar social. O ícone explorado pela mídia — alimentado pela idiossincrasia expressa no cabelo em desalinho, nas roupas pouco assentadas, nas caretas diante das fotos — é retratado como um personagem alheio ao mundo dos comuns, como o “gênio amalucado incompreensível”. Não era o que pensava de si nem o que imaginava ser importante legar aos homens. A auto-imagem estava muito distante dessa avaliação. A propósito da penosa e lenta chegada à descoberta da Teoria da Relatividade Geral, sobre a qual se debruçou durante dez anos, ele rememora:

Esses erros duraram por dois anos de trabalho singularmente árduo. Por fim, reconheci, no fim de 1915, que me havia enganado: descobri que devia ligar o conjunto aos fatos da experiência astronômica (...). À luz do conhecimento já adquirido, o resultado obtido parece quase normal e qualquer estudante inteligente o adivinha com facilidade. Assim a pesquisa procede por momentos distintos e prolongados, intuição, cegueira, exaltação e febre. Vem dar, um dia, [em 1915] nesta alegria e conhece tal alegria aquele que viveu esses momentos incomuns. (Einstein, 1988: 163)

Sua imagem pública o incomoda, na medida em que contradiz seu discurso pacifista e contestador do cerceamento à liberdade — além da previsível condenação de regimes totalitários, inclui-se sua denúncia pública às perseguições políticas nos Estados Unidos do pós-guerra e às políticas da guerra fria —; os elogios sem consistência ferem sua concepção ideológica radicalmente oposta à exaltação que costuma levar ao fanatismo, à obediência cega e ao medo.

Cada vida encarna a dignidade da pessoa humana, e nenhum destino poderá justificar uma exaltação de quem quer que seja. Ora, o acaso brinca comigo. Porque os homens me testemunham uma incrível e excessiva admiração. Não quero e não mereço nada. Imagino qual seja a causa profunda, mas quimérica, de seu sentimento. Querem compreender as poucas idéias que descobri. A elas consagrei minha vida, uma vida inteira de esforço ininterrupto. (Einstein, 1982: 11)

O tempo presente, que flagra o autobiógrafo em um estado de celebridade, contamina irremediavelmente suas memórias do passado. Talvez haja um esforço desse sujeito por relativizar os feitos — pouco compreendidos ou testemunhados — que induziram à geração do mito que recobre as contradições e imprecisões do homem real, da vida real, do trabalho real. Einstein parece, nesse ato autobiográfico, estranhar o ser que a opinião pública construiu, vagamente inspirado nele mesmo, e parece buscar o mais simples de si, o mais comunicável de um passado que inevitavelmente ele corrigirá com os instrumentos verbais de que dispõe.

A autobiografia de um homem considerado relevante para a história do conhecimento, cujas decantadas idéias são compreendidas por um grupo restrito de iniciados e cujas ações não se encontram em avaliação ou julgamento, dificilmente buscaria compor sua singularidade com as artimanhas do cabotinismo. Portanto, não estaria esse físico teórico de 67 anos, que raciocina preferencialmente por equações e concebe uma teoria não traduzível em linguagem verbal cotidiana ou culta, condenado a uma “terceira margem de rio” por onde navega a restrita população que fala seu idioma especializado? Mesmo que suas crônicas e ensaios não-científicos lhe tragam vez ou outra para as margens da comunicabilidade, é possível que esses exercícios, com o

passar dos anos, confirmem o exílio voluntário e a escolha pelo convívio quase exclusivo com as idéias, ou seja, as únicas formas passíveis de consistência lógica, de não-contradição, da qual nem mesmo ele está isento. É o que se depreende da profissão e do rápido esboço desse auto-retrato:

Tenho forte amor pela justiça, pelo compromisso social. Mas com muita dificuldade me integro com os homens e em suas comunidades. Não lhes sinto a falta porque sou profundamente um solitário. Sinto-me num plano real ligado à pátria, a meus amigos, a minha família no sentido amplo do termo. Mas meu coração experimenta, diante desses laços, curioso sentimento de estranheza, de afastamento, e a idade vem acentuando ainda mais essa distância. Conheço com lucidez e sem prevenção as fronteiras da comunicação e da harmonia entre mim e os outros homens. Com isso perdi algo da ingenuidade ou da inocência, mas ganhei minha independência. Já não mais firmo uma opinião, um hábito ou um julgamento sobre outra pessoa. Testei o homem. É inconsistente. (Einstein, 1982: 10)

2. Jean Piaget: “Autobiografia”

Temo ter levado o conselho muito a sério, isto é, devo ter lido muito pouco. Mas para consolar-me, ou deixar de lado qualquer sentimento de culpa que possa ter, gosto de pensar na fala de Freud: “A maior punição que a divindade envia para alguém que escreve é ter de ler os trabalhos de outros”.

Jean Piaget

Piaget inicia sua “Autobiografia” (Piaget in Evans, 1972: 132-164) com uma espécie de prólogo, sem título, apresentando seu objetivo na escrita de um texto de tal gênero como o de esclarecimento do conjunto e do processo de sua obra. Prepara-se, portanto, para limitar-se aos “*aspectos puramente científicos*” (Piaget, 1972: 133), sem definir o que seriam aspectos científicos de uma existência. Nessa justificativa, que revela a opção por defender-se de uma exposição emocional, pessoal e negar-se a ser personagem, Piaget deixa entrever mais do que desejaria. Há uma contradição, iniciada nesse prólogo, que tem continuidade no texto que o segue.

De certo modo, o confronto entre objetividade e subjetividade perpassa a própria construção dessa autobiografia e resvala, possivelmente, na própria obra, construção e resultado de uma vida.

Embora argumentando que o valor objetivo de uma autobiografia é frágil, já que se trata de um texto extremamente vulnerável à parcialidade, Piaget declara ter desconsiderado essa hipótese no momento em que deparou com seus escritos da

infância e adolescência. O encontro com essa produção, aos cinquenta e cinco anos, desconcertou-o e desfez a idéia prévia, pois que havia nas páginas do passado certa garantia de objetividade, oriunda de duas evidências contraditórias: o esquecimento e a permanência. De um lado, a surpresa do autobiógrafo ao constatar que não tinha memória do conteúdo de seus primeiros escritos. De outro, a constatação de que, embora os textos fossem muito imaturos, *“antecipavam de uma maneira flagrante o que tenho andado a tentar fazer há cerca de trinta anos”* (Piaget, 1972: 133).

A verificação de que toda sua vida intelectual esteve fundada sobre uma meta permanente lhe recorda, nesse ponto do relato, uma afirmação do filósofo Bergson (1859-1941), *“segundo a qual o espírito filosófico é geralmente dominado por uma idéia pessoal única, que se tenta exprimir de muitas maneiras no decorrer da vida, sem, contudo, ter inteiro sucesso”*. (Piaget, 1972: 133)

A lembrança de Bergson é cara para a construção dessas memórias intelectuais, pois situa o autobiógrafo frente à evidência de uma dedicação obsessiva ao desenvolvimento de uma idéia central. Todavia, mais que essa constatação manifesta e de caráter genérico, Bergson e a filosofia emergem, também, na recuperação das motivações singulares e precoces de seu projeto intelectual. Embora Piaget tenha procurado silenciar, em si mesmo e em seu trabalho, *“o demônio da filosofia”* (Piaget, 1972: 136), como se analisará adiante, ele (o demônio) retorna intermitente nas entrelinhas.

Ao buscar material para sua autobiografia, Piaget recorreu de imediato e exclusivamente ao que havia escrito. Foram esses escritos — todos preservados, organizados e em grande parte publicados! — que desvelaram os fatos, os nomes, os antigos projetos esquecidos. A surpresa do reencontro consigo mesmo leva-o a encerrar o prólogo com uma justificativa autocentrada: *“mesmo que essa autobiografia não consiga transmitir aos leitores uma noção perfeitamente clara dessa idéia única, pelo menos terá ajudado o autor a compreendê-la melhor”* (Piaget, 1972: 133).

O texto que se segue está dividido em oito partes, identificadas por uma numeração romana seqüencial, seguida das datas que delimitam o período de vida narrado no respectivo segmento. Essa estruturação cronológica, sem qualquer título que se refira a um lugar, a uma fase da vida, a uma instituição educacional, a uma pesquisa, ou seja, nenhuma referência sequer de ordem objetiva, que atribua um sentido ao tempo

mencionado, essa estruturação é típica de anais, de relatórios burocráticos, e não de uma narrativa autobiográfica mesmo que almejando a abordagem dos elementos científicos da vida. Como o preâmbulo já havia desmentido a cientificidade pura, o contraste com essa datação que intitula as partes fica mais flagrante.

Ao citar Bergson no preâmbulo, Piaget aceita a validade da proposição do filósofo, confessando que o desenvolvimento da idéia única era um fato em sua própria obra. A recuperação de seu passado através dos escritos reúne as evidências de ter sido um estudioso às voltas com o mesmo tema, durante trinta anos. Essa referência a Bergson retorna algumas páginas adiante, quando o autobiógrafo menciona seu primeiro encontro com as concepções do filósofo, que lhe provocaram um “*choque terrível*”, “*um choque afetivo*”, “*uma revelação*”, seguidos depois pela “*decepção*” diante da leitura individual da obra (Piaget, 1972: 137). Bergson, de uma forma ou de outra, persiste — em sua verdade, sua revelação, sua decepção — na curta autobiografia de Piaget. Por esse motivo, esta análise fará uso do confronto com Bergson, a lembrança dele, sua importância sub-reptícia e, por outro lado, a negação dele, expressa de forma concreta, por exemplo, na estruturação da autobiografia em forma de cronologia.

A idéia central da filosofia de Bergson (1974) está na noção de que a realidade é duração (*durée*), contínua mudança qualitativa. Ele contesta a concepção de tempo de tendência positivista que atribui à consciência — nossas percepções, memórias, vivências — um modelo de tempo emprestado das ciências físicas e matemáticas. Segundo Bergson, esse modelo elimina do tempo suas *qualidades*, ou seja, é um tempo não-real, é uma abstração baseada em uma “*especialização*”. O filósofo define especialização como a identificação do tempo com uma sucessão de instantes, estáticos, indiferentes às nuances qualitativas e à dinâmica das circunstâncias. Esse tempo especializado, quantificado, poderia ser comparado aos fotogramas de uma película cinematográfica. O tempo qualitativo, que Bergson associa à *duração real*, corresponderia ao filme propriamente dito. A quantificação do tempo elimina o universo das sensações, pois sua visão deriva de uma abstração matemática que a compreensão humana simplifica, contaminada pela norma fundante da linguagem verbal: sua articulação em unidades discretas, especializadas. Em contraposição, Bergson avalia que os conteúdos de nossa consciência — sensações, memórias, sentimentos, esforços, desejos — têm características não-espaciais, ou seja, são aparentemente justapostos e

discretos como a linguagem, nós os pensamos como se fossem dispostos espacialmente, por força de nossa inteligência moldada pela linguagem, por força de analisarmos o que é vivência interna com os instrumentos externos. A rigor, os estados da consciência, a vida interior se organiza em uma unidade não-espacial e que possui as características da *duração*.

Bergson defende que a percepção humana da realidade e da consciência é uma sucessão contínua que enlaça passado e presente, não há decomposição das vivências em fragmentos contíguos, mas elas, as vivências, se harmonizam como as notas de uma melodia. A *duração* seria o tempo real da consciência, tal como a *intuição*, diversa do tempo espacializado das ciências físicas, também inscrito na linguagem, e cuja tendência engendra os dualismos (matéria/espírito, determinismo/liberdade) que nessa perspectiva serão sempre insolúveis. A filosofia de Bergson é inteiramente marcada pelo contraste entre o “eu de superfície” — automatizado, pragmático, espacializado — e o “eu profundo”, que flui como uma unidade em perpétua mudança. Essa continuidade — a duração interior — se traduz na denominada “memória-recordação”. Diferentemente da “memória-hábito”, prática e automatizada, o filósofo defende que “*a memória-recordação registra, sob a forma de imagens-lembranças, todos os acontecimentos de nossa vida cotidiana, à medida que eles se desenrolam*”, sem intenção utilitária. Para ativá-la, entretanto, ele enfatiza a necessidade de “*atribuir valor ao inútil, é preciso querer sonhar*” (apud Pessanha, 1972: 750).

Piaget, em seu propósito autobiográfico, busca afastar-se do eu profundo, apresentando apenas os registros da memória-hábito. A construção dessa autobiografia, como se a “*vida científica*” fosse um relatório fracionado por quantidades de anos (em média quatro anos em cada fração), exemplifica o procedimento classificatório, de etiquetagem dos fenômenos, típico de uma tendência científica, que torna o resultado da percepção estático, sem temporalidade qualitativa. A fixação das datas releva do tempo-duração, do tempo-vida exclusivamente sua dimensão *cronos*. Essa estrutura vem ao encontro da busca obsessiva de Piaget por um caminho e uma linguagem científica que fundamentasse todo seu trabalho e o afastasse do “*demônio da filosofia*”. Entretanto, o propósito e a construção do relato se colocam em direção contrária às idéias bergsonianas às quais ele foi sensível e que, insurgentes, podem ser vislumbradas em seus escritos e princípios. Na “Autobiografia”, a estrutura espacializada é eventualmente

invadida por retomadas de fatos libertos da cronologia, “imagens-lembranças” dissolvidas em um tempo psicológico. São lapsos no projeto do texto, característicos dos flash-backs da infância e adolescência. A partir da vida adulta, todavia, o rigor espacializado se impõe.

O primeiro bloco de tempo abrange do nascimento aos dezoito anos (1896-1914). Esse corte não corresponde exatamente a um novo período escolar ou a algum acontecimento memorável. Em 1914, Piaget estava completando seu “bacharelado”, o que parece indicar, pelo contexto, que ele estava prestando os exames finais da Faculdade, e não do ensino médio. Entre outros indicativos, está o fato dele ter-se doutorado em 1918, aos 22 anos. A hipótese das faixas etárias na Suíça de então serem mais estreitas não é provável, considerando-se que tanto Borges quanto Einstein lá estudaram, nessa mesma época, e a correlação entre idade e série cursada por eles era análoga à da atualidade. Desse modo, é provável que Piaget tenha tido uma escolaridade encurtada pelo salto de algumas séries.

A infância é marcada por brevíssimas e contundentes referências. A primeira é o pai, humanista (desenvolveu escritos sobre literatura medieval e a história de Neuchâtel, cidade onde moravam), cujo espírito crítico e o rigor na avaliação de fatos e raciocínios são fortemente ressaltados: “*crítico até o pormenor*”; “*detesta generalizações improvisadas*”; reativo e polêmico diante de distorções históricas em favor de conveniências sociais; sistemático, detalhista e disciplinado — “*ensinou-me o valor do trabalho sistemático, mesmo em assuntos de pouca importância*” (Piaget, 1972: 134). O perfil paterno se confirma em uma avaliação feita ao primeiro “ensaio científico” do filho — Piaget teria entre sete e dez anos—, denominado *Os nossos pássaros*. Percebe-se o rigor da crítica, exigente e pouco construtiva, na desconsideração ao contexto de produção e autoria: “*tive de reconhecer, embora com certa tristeza, perante o comentário irônico do meu pai, que não passava de um trabalho de compilação*” (1972: 135).

A segunda referência da infância é a mãe, descrita como uma pessoa “*muito inteligente, enérgica e essencialmente simpática*”, que teria sido indiretamente responsável pela definição precoce de escolhas vinculadas ao conhecimento e às atividades cotidianas. Isso porque seu “*temperamento neurótico encheu (...) de problemas a nossa vida familiar*”. (1972: 134). A “*deficiente saúde mental*” (1972: 135)

da mãe foi o fator crucial para, de um lado, dedicar-se desde a infância a um trabalho intelectual disciplinado e constante, que o afastava do ambiente familiar cotidiano e o fazia mergulhar por longas horas em questões de outra ordem; de outro lado, foi o motivo de recusar-se ao interesse pela psicanálise e por patologias psíquicas.(1972: 134)

A referência de Piaget a essa circunstância é muito breve e esquemática, com raras explicações. Entretanto, o relato é contundente em sua objetividade, as linhas de contorno são visíveis e permitem ao leitor a percepção de aspectos da vida intelectual de Piaget mais pormenorizados do que intencionava seu relato científico. Primeiramente, a vida familiar “*se encheu de problemas*”. Dessa família não há referências a irmãos (embora ele tivesse dois, mais novos), e os nomes do pai e da mãe não são citados. Eis uma marca “científica” esquecida. Por que um relato objetivo não cita os prenomes dos pais, embora traga os nomes do padrinho (Samuel Cornut), do primeiro mentor científico (Paul Godet), do diretor do Museu de História Natural de Genebra, dos professores da faculdade? Estranhamente, essa ausência de identificação civil torna esses personagens ainda mais subjetivos, mais interiorizados do que desejaria o enfoque objetivo do autor. Sem nome, eles são substantivos simbólicos — pai e mãe — que habitam a casa “*cheia de problemas*” e impulsionam renúncias e escolhas.

A primeira escolha foi iniciar-se precocemente no trabalho sério, “*para imitar meu pai*”, e refugiar-se num mundo privado, “*mas não fictício*”. Essa ressalva é acompanhada de uma explicação: qualquer “fictício” seria rejeitado — “*sempre detestei qualquer afastamento da realidade*” (1972: 134) — devido à alienação mental da mãe, que ele jamais se arriscaria a enfrentar, a repetir ou a decifrar. Sua escolha é por fugir para uma dimensão racional, centrada em temas, fundamentada em dados, com uma dedicação temporal semelhante à do pai, também um intelectual cujo objeto literário era metalingüístico e não da esfera criativa. Contudo, um pouco mais tarde, quando era estudante de psicologia, Piaget voltou sua atenção para as “*questões de psicanálise e psicologia patológica*” (1972: 134); essa fase é avaliada por ele como um recurso importante para a ampliação de suas bases culturais e para a conquista de sua “*independência*” (não fica claro o sentido dessa palavra, visto que o contexto seria contraditório à premissa; mas é possível considerar essa independência como um passo em direção à libertação das amarras que o amedrontavam ou o induziam a fugir do problema). Essa atração se extingue, à medida que emerge o contraponto — mas não o

contrário — desse objeto, ou seja, a preferência pelo “*estudo da normalidade e dos trabalhos da inteligência, aos truques do inconsciente*” (1972: 134). Uma interpretação psicanalítica poderia deter-se nesses conjuntos complementares de identificação e rejeição, medo e fascínio, inteligência racional e truques do inconsciente, normalidade e patologia, ciência e filosofia.

Dos sete aos dez anos, a típica curiosidade infantil, em Piaget, dirigiu-se sucessivamente para máquinas, pássaros, fósseis e conchas. Vinculado a essa curiosidade, que certamente se alimentava de livros ou do acervo do Museu de História Natural, havia desde muito cedo o desejo de fixar as primeiras conjecturas em textos de finalidade informativa e sempre potencialmente destinados a leitores. Piaget menciona uma só produção criativa e livre em sua infância, um pequeno panfleto, em que anunciava uma descoberta, o “autovap”, um automóvel provido de uma máquina a vapor. Depois seguiram-se várias incursões pela natureza da vida animal, em geral ambiciosas, com várias páginas, alguns desses exercícios chamados de “livros” (caso de *Os nossos pássaros*, que o pai avaliou como rele compilação), ou de “artigos”. Quando entrou para o Colégio Latino, aos dez anos, e pretendendo ser “*mais sério*”, enviou um “artigo” de uma página para o Jornal de História Natural de Neuchâtel, que o publicou: “*fiquei ‘lançado’*” (1972: 134). Trata-se, em uma avaliação objetiva, de um texto de características escolares, composto a partir da observação de um pássaro parcialmente albino em um parque público. A publicação veio ao encontro da precoce expectativa de reconhecimento de suas sérias tendências científicas, embora a leitura atual desse exercício não corresponda à euforia laudatória com que alguns biógrafos de Piaget anunciam a ocorrência desse “prodígio” — um ensaio sobre uma ave albina aos dez anos! —, em vez de mostrá-lo em sua bela e prevista simplicidade infantil.

Um pardal albino

No final de junho passado, para minha grande surpresa, no Parque do Hospital de Neuchâtel, vi um pardal que apresentava todos os sinais exteriores de um animal albino. Ele tinha o bico esbranquiçado, muitas penas brancas nas costas e nas asas, e a cauda era da mesma cor. Aproximei-me para observá-lo de perto, mas ele voou. Pude acompanhá-lo com os olhos durante

alguns minutos e então ele desapareceu pela Ruelle du Port.

Apenas hoje vi no ‘Rameau du Sapin’ de 1868 que é mencionada a existência de pássaros albinos, o que deu-me a idéia de escrever essas linhas.

(...)

Neuchâtel, 22 de julho de 1907.

Jean Piaget, aluno do College Latin (Gruber e Vonèche, 1977:6)

Apoiado na publicação do texto, o menino escreveu ao diretor do Museu de História Natural, solicitando permissão para estudar as coleções de pássaros, fósseis e conchas, fora do horário escolar. Paul Godet era diretor do Museu: um especialista em moluscos, respeitável em Neuchâtel, freqüentador do pequeno círculo universitário da cidade, a quem agradava também orientar jovens no caminho da biologia.

Convidou-me imediatamente para ajudá-lo duas vezes por semana — como o “famulus” a Fausto — a etiquetar as suas coleções de conchas terrestres e de água doce. Durante quatro anos trabalhei para este erudito naturalista que me dava, ao fim de cada sessão, um certo número de espécies raras para a minha coleção particular e me fornecia uma classificação exata dos espécimes que eu encontrava. Esses encontros semanais no escritório particular do diretor estimulavam-me tanto que passava todo o meu tempo livre a procurar moluscos (há cento e trinta espécies e centenas de variedades nos arredores de Neuchâtel). Todas as tardes de sábado ia ao encontro do meu professor com meia hora de antecedência!.. (...)

Essa iniciação precoce na malacologia teve em mim uma grande influência. Quando, em 1911, o Sr. Godet morreu, eu já sabia o suficiente neste domínio para, sem qualquer ajuda (os especialistas neste domínio são raros), começar a publicar uma série de artigos sobre os

moluscos da Suíça, da Sabóia, da Bretanha e mesmo da Colômbia. (...)

Tais estudos, apesar de prematuros, foram de grande importância para o meu desenvolvimento científico; além disso, funcionaram, se assim o posso afirmar, como instrumentos de proteção contra o demônio da filosofia. Graças a eles tive o raro privilégio de entrever a ciência e o que ela representa, antes de atravessar a crise filosófica da adolescência. Ter experimentado esses dois tipos de problemática constituiu, tenho certeza, a força escondida da minha atividade psicológica ulterior. (Piaget, 1972: 135)

A menção ao *Fausto* de Goethe (1749-1832), no início dessa longa citação, não passa despercebida em uma análise fundamentada no texto e seus meandros. O sentido dessa comparação pode, em princípio e num plano mais superficial de leitura, ser interpretada como uma pilhéria ingênua: o menino de dez anos trabalhava como assistente do importante cientista, assim como o jovem Wagner buscava beber os ensinamentos do seu patrão genial, Fausto, antes do pacto com Mefistófeles. Entretanto, Piaget — com sua formação escolar humanista, que era a realidade curricular da época na Europa central, em resposta firme ao positivismo que perdia a credibilidade — deve ter lido de fato o Goethe que ele cita. Desse modo, conhecia as implicações filosóficas da relação entre o fâmulos e Fausto, da relação entre Fausto e a Ciência, e das conseqüências desses imbricamentos nos episódios do segundo volume da grande obra.

Se, no início do drama, o jovem e otimista assistente busca absorver de Fausto tudo o que este podia oferecer de seu conhecimento nas ciências, o próprio Fausto se encontrava entediado e em estado de desespero, mobilizado pela consciência de que o saber parecia infinito e inalcançável. Essa sensação de impotência o aproxima do suicídio, adiado pela intervenção de Wagner (o fâmulos) e, posteriormente, pela presença de Mefistófeles que, em troca da alma imortal do estudioso promete-lhe o poder da Ciência, o poder do conhecimento, o poder sobre os segredos da vida. Anos depois do pacto e das desgraças advindas da ambição de Fausto, o antigo assistente se encontra em uma posição científico-social privilegiada: em seu laboratório inimaginável, à época em

que era o *famulus*, Wagner está terminando de criar seu “homúnculo”, uma espécie de clone humano. Famoso e cheio de conhecimentos, todavia, nem ele consegue ajudar o angustiado doutor Fausto, seu antigo patrão.

Quando Piaget escreveu sua autobiografia, tinha cinquenta e cinco anos e certamente refletia sobre seu itinerário científico. É difícil não supor que, nas escolhas lexicais e imagéticas, interferem aspectos profundos da psique e das vivências do autor. Em que medida o menino de dez anos não fantasiava superar o mestre, não aspirava à notoriedade e ao domínio pleno de um objeto de conhecimento, alcançável somente pelos caminhos da disciplina, da dedicação de horas de sua infância e adolescência, do trabalho minucioso e sistemático de classificar, etiquetar, organizar, descrever as incontáveis conchas da coleção de Dr. Godet? Até que ponto o cinquentenário notável não avaliaria suas conquistas como o Fausto maduro, ciente dos vazios e da angústia do conhecimento e da Ciência? Não estaria o antigamente convicto lamarckista Piaget, finalmente, na década de 1950, persuadido de que as vanguardas científicas alteram consideravelmente os conceitos e os valores que pareciam solidamente constituídos? Na época em que Piaget era também um jovem malacologista, a autoridade científica do eminente pesquisador de moluscos Lamarck (1744 -1829) nas universidades francófonas era muito grande, a despeito da consolidação do darwinismo na Inglaterra e Alemanha.

Em suma, a referência à obra-prima de Goethe por parte de um estudioso que testemunha meio século de ciência sugere relações mais profundas do que um insuspeito aceno de humor por parte de um narrador tão precavido com os caprichos da subjetividade e os “*truques do inconsciente*”. Ao sintetizar os eventos de sua adolescência, no período de 1910 a 1914, Piaget menciona “*sérias crises (...) devidas a condições familiares e à curiosidade intelectual característica dessa idade produtiva*” (1972: 136). Mas antes mesmo de se deter nesses eventos, ele retoma o elogio aos procedimentos de pesquisa nas ciências naturais que teriam propiciado condições de enfrentar os conflitos da adolescência e as diversidades familiares.

Repito, contudo, que consegui dominar essas crises graças aos hábitos mentais que tinha adquirido por intermédio dos contatos precoces com a zoologia. (Piaget, 1972: 136)

O relato sobre essa fase aborda inicialmente uma contradição familiar com referência à religião. A mãe, “*uma protestante convicta*”, obstinava-se com a formação religiosa do filho, o que significava, em termos práticos, fazê-lo frequentar um curso de instrução religiosa durante seis semanas, sobre os fundamentos do cristianismo. Embora o pai não parecesse opor-se à demanda materna, tinha opinião diversa, por princípio: “*bem depressa compreendi que, para ele, a fé vulgar e a crítica histórica honesta eram incompatíveis*”. (Piaget, 1972: 136)

O jovem tentou abraçar a dualidade familiar. Frequentou as aulas “*com vivo interesse, mas ao mesmo tempo mantendo a minha liberdade de pensamento*” (1972: 137). Aos quinze anos, envolvido profundamente com a biologia, sua tentativa era conciliar os dogmas religiosos com a Ciência. Parecia-lhe inacreditavelmente frágil a argumentação dogmática em torno da existência de Deus, incompatível com pessoas inteligentes e motivadas para a Ciência, como era o caso do próprio pastor que o orientava. Segundo Piaget, “*uma nova paixão — a filosofia*”, nasceu por essa época, quando o curso de religião o conduziu à biblioteca do pai com outros olhos; a leitura de *La Philosophie de la Religion Fondée sur la Psychologie et l'Histoire*, de Auguste Sabatier, ainda que não correspondesse à expectativa do jovem naturalista, lhe apresentava uma linguagem mais satisfatória e próxima da especulação racional. Esse acontecimento vinculou-se a outro, mais definitivo, mobilizador de um profundo investimento emocional e, inegavelmente, capaz de lhe instigar uma experiência de alumbramento — a única de que Piaget se recorda e que narra em sua autobiografia.

Seu padrinho, Samuel Cornut, um humanista dedicado aos estudos românicos, convidou o jovem, então com quinze anos, para passar férias com ele no lago Annecy, na França. O padrinho se preocupava com a precoce e excessiva especialização do afilhado e decidiu ensinar-lhe filosofia. Enquanto coletavam moluscos e pescavam, Cornut falou longamente sobre a “*evolução criadora*” de Bergson. A introdução ao filósofo foi mediada pelo padrinho, o livro só foi enviado ao jovem posteriormente, como recordação das férias. A memória que Piaget revela desse período é entremeada de adjetivos: a visita “*maravilhosa*” culminou com o choque “*terrível*” das lições sobre Bergson.

Antes de tudo, foi um choque afetivo. Lembro-me de uma tarde de revelações em que a identificação de Deus

com a própria vida foi uma idéia que quase me pôs em êxtase, pois permitia-me ver na biologia a explicação de todas as coisas e do próprio espírito. (Piaget, 1972: 137)

Passado o alumbramento e, de volta a Neuchâtel, ao Museu de História Natural e à malacologia do lago Annecy¹⁶, a leitura autônoma da *Evolução Criadora* de Bergson frustra sua expectativa de encontrar na filosofia o instrumental capaz de intermediar a biologia e a epistemologia.

Em vez de encontrar ali a última palavra da ciência, como o meu padrinho me fizera esperar, fiquei com a impressão de uma construção engenhosa sem base experimental: entre a biologia e a análise do conhecimento, precisava de algo diferente da filosofia. Acho que foi nesse momento que descobri uma necessidade que só podia ser satisfeita pela psicologia. (Piaget, 1972: 138)

Estudiosos de Piaget da área da Filosofia não concordam que esse afastamento teria de fato ocorrido dessa forma tão reducionista e pragmática. Há coincidências entre Bergson e traços da epistemologia de Piaget que confirmam os laços iniciados na adolescência. Como exemplo, cita-se a idéia de que o intelecto humano só pode representar adequadamente o setor da natureza a partir do qual se formou e desenvolveu, bem como a dimensão funcional e biológica do conhecimento e a importância da ação na formação da razão. Piaget foi também um leitor de Spencer que, com Bergson, deu uma orientação biológica à epistemologia, relacionando as leis do conhecimento com as da vida. “*A inteligência e o conhecimento são, segundo eles, o resultado de todo o processo evolutivo e, como a vida, formas de ajustamento e adaptação ao meio. O conhecimento não é apenas contemplação; é também execução e ação*”. Argumentam, ainda, que a formulação de Piaget de que “*apenas conhecemos as coisas através de formas e esquemas que o nosso espírito lhes impõe*” retoma um ponto de vista de Kant, um filósofo que Piaget mencionava como “*o pai de todos nós*” (Lourenço, 1985:250).

¹⁶ Piaget publicou logo depois, na *Revue Savoisienne*, um artigo sobre os moluscos do lago francês que ele coletou nas referidas férias.

No processo de pesquisa sobre dados biográficos de Piaget que poderiam contribuir para a interpretação de sua autobiografia e de seu percurso pelo conhecimento, encontrei a transcrição dos manuscritos do jovem naturalista entre 1910 e 1915, arquivados no acervo documental do discreto Clube dos Amigos da Natureza, associação amadora de naturalistas adolescentes de Neuchâtel do qual ele foi membro ativo e constante durante esse período, do Ginásio ao final do bacharelado. Esses documentos não foram publicados, mas estão disponíveis na internet, sob o título *La vanité de la nomenclature et autres écrits de jeunesse de Jean Piaget*, com edição, introdução e notas de Fernando Vidal (1999).

Piaget nunca mencionou o clube em seus escritos, nem mesmo em sua autobiografia. Uma pista em uma de suas primeiras publicações na área de História Natural levou o pesquisador Fernando Vidal à hipótese de que Piaget estivera envolvido com os Amigos da Natureza. Depois de um trabalho detetivesco, ele encontrou os arquivos do Clube. Esse material propiciou uma pesquisa inédita sobre a existência da associação e o papel que ela teve na vida científica de Piaget. Os resultados foram publicados no livro de Vidal, *Piaget before Piaget* (1994). Na introdução aos arquivos on-line — “Jean Piaget, ami de la nature” — Vidal (1999) esclarece.

Os relatos autobiográficos de Piaget exprimem o modo como ele compreendia seu percurso intelectual e a imagem de si mesmo que ele desejava legar à posteridade. Legítimas enquanto interpretações e projeções para o futuro, elas não correspondem inteiramente ao que os documentos revelam, ou seja, à maneira como eles esclarecem a formação científica inicial de Piaget e a origem de seu interesse pelos mecanismos da evolução e adaptação. Além disso, em suas lembranças, Piaget não menciona o Clube dos Amigos da Natureza e se apresenta como um jovem sábio solitário. De fato, sua atividade de naturalista iniciante teve lugar em um contexto que o encorajava, e a associação era um elemento central. (Vidal, 1999:2)

Com efeito, Piaget enfatiza sua independência e o trabalho de investigação solitária que caracterizou sua adolescência e juventude. Até mesmo o Sr. Godet parecia deixá-lo à vontade em seu isolamento durante as pesquisas e produções de artigos. Nas citações da página 198 há exemplos dessa descrição do trabalho autônomo e do conjunto de publicações daí decorrentes. Os arquivos do Clube, entretanto, trazem outras nuances para esse auto-retrato. Primeiramente, o encontro semanal dos membros da associação era marcado por discussões sobre leituras em comum, polêmicas de ordem científico-filosófica, comunicações orais acompanhadas de debates, orientação científica aos jovens por parte do Sr. Godet, facilitação para a publicação dos artigos escritos pelos membros nos modestos jornais e revistas científicos de Neuchâtel — vinculados, dentre outras instituições, ao Museu de História Natural e ao Clube Jurássico, freqüentado por universitários. Vidal (1999) ressalta que Arthur Piaget, pai de Jean, era reitor da Universidade, o que favorecia muito os contatos de seu filho com os naturalistas da comunidade, ciosa de sua juventude e dos avanços intelectuais da cidade, que nem de longe possuía a vitalidade e o dinamismo de Zurique, para onde ele foi somente depois do doutorado, em 1918.

Os manuscritos pesquisados por Vidal correspondem às comunicações orais feitas por Jean Piaget, conforme era o costume na associação. Os trabalhos de 1910 ao início de 1911 têm por tema as espécies de moluscos encontrados nos lagos de Neuchâtel, em geral restritos à classificação baseada no exame da morfologia externa dos organismos e com ampla recorrência a manuais ou enciclopédias. Há ainda a menção à revisão de Paul Godet, com quem ele estava começando a trabalhar. A primeira vez que Piaget se aventura fora dos quadros da taxinomia está no manuscrito de abril de 1911, "Quelques observations sur le mimétisme des mollusques neuchâtelois", embora seu trabalho se mantenha apenas descritivo e sem qualquer menção aos mecanismos do mimetismo. Na época, o mimetismo era considerado como uma validação da teoria da seleção natural. Piaget foi prudente: a biologia francófona da época era lamarckista e a vanguarda da biologia talvez lhes fosse desconhecida. Entretanto, em 1913, Piaget aborda o mimetismo como um terreno para a discussão de teorias da evolução e adaptação, em que ele aplica concepções biológicas inspiradas na filosofia bergsoniana. "La vanité de la nomenclature" é uma comunicação feita em setembro de 1912; nela, Piaget manifesta a orientação para um terreno híbrido, que

agrega à taxonomia elementos da filosofia de Bergson, como a idéia da vida como duração contínua e criadora. Nos textos de 1912 a 1915, a argumentação piagetiana recorre por vezes a elementos metafísicos, sem nunca abandonar a zoologia. Ele prossegue suas pesquisas, buscando o caminho para os princípios que se manterão nas investigações maduras: rejeição ao darwinismo, concentração no tema da adaptação, atribuição de um papel evolutivo preponderante à atividade do organismo. Paralelamente, na visão de Vidal, em obras como *Biologia e conhecimento* (1967), *Adaptação vital e psicologia da inteligência* (1974) ou *Comportamento, motor da evolução* (1976), Piaget retoma as observações da adolescência no Clube dos Amigos da Natureza: suas explicações não renunciam aos temas e convicções adquiridos nesse período de entusiasmo pela filosofia bergsoniana de *élan vital*. (Vidal, 1999:5)

A escrita de uma autobiografia possibilita ao autor organizar os fatos de sua vida, considerando objetivos como relevância, fidelidade histórica, auto-imagem e auto-invenção, bem como motivações de âmbito pessoal ou mesmo inconscientes. Ao iniciar sua narrativa, Piaget revela ter ido buscar seu passado nos textos de juventude, onde encontrou surpreso a gênese e o *leit-motiv* de sua obra. Entretanto, ao retomar esses textos e, conseqüentemente, sua experiência de vida, para expô-los num auto-retrato público, ele prefere enfatizar sua forma solitária de trabalhar, junto à natureza e aos livros, suas conquistas intelectuais silenciosas e particulares, seu hábito de escrever sistematicamente registrando suas idéias. Essa ênfase não teria exigido o apagamento histórico do Clube dos Amigos da Natureza. Os anos de juventude na associação, em contraponto à pesquisa solitária, evidenciam o exercício da polêmica, da comunicação entre os pares, da interação social e intelectual, da identificação juvenil através de interesses comuns. Essa experiência não diminuiria o papel do sujeito na construção de seu conhecimento, mas ampliaria as possibilidades do leitor de captar o perfil do cientista na dimensão social e cultural de seu desenvolvimento. De qualquer modo, o trabalho de Vidal (1999) abre portas não autorizadas, na autobiografia de Piaget, para os bastidores dessa encenação do protagonismo e permite a entrada em cena de personagens novos e de cenários prosaicos da pequena cidade suíça.

Em uma carta de Paul Godet aos Amigos da Natureza, em que agradecia ter sido nomeado membro honorário do Clube, ele explicita sua visão sobre os objetivos educacionais dos clubes de juventude comuns na Europa de final de século XIX e início

de século XX e sobre o efeito terapêutico da pesquisa naturalista. Pelo menos uma dessas motivações coincide com a opção de Piaget por escapar do peso dos “*problemas familiares*” e dos “*truques do inconsciente*” através da devoção quase religiosa à Ciência.

O estudo da natureza é uma fonte inesgotável de alegrias e nada é mais útil à alma e até mesmo ao corpo do que se consagrar a esse lazer. Esse estudo desenvolve o espírito de análise e de observação; ele contribui para o esclarecimento das idéias e fornece um meio admirável de combater o tédio, freqüentemente mal conselheiro e sempre difícil de suportar.(...) Agora vocês compreendem, meus caros amigos, por que saudei com uma sincera e viva simpatia a formação de sua sociedade e por que (...) estou pronto a ajudá-los de qualquer forma e na medida do possível. (Vidal, 1999:8)

O Sr. Godet não ponderou que, em excesso, o estudo poderia ter efeito diverso! Aos dezoito anos, os esforços intelectuais (preparação para as provas finais do bacharelado, pesquisas pessoais sobre moluscos, leituras, produções escritas) afetaram a saúde de Piaget, que foi obrigado a passar mais de um ano nas montanhas, em tratamento. Esse período gerou uma “*novela filosófica*”, que o autor confessa ter tido a “*imprudência de publicar, em 1917*”.

Durante o ano que passei nas montanhas, estava obcecado pelo desejo de criar e cedi à tentação. Para não me comprometer em domínios científicos, evitei a dificuldade, escrevendo, não para especialistas, mas para o público em geral, uma espécie de novela filosófica, a última parte da qual continha as minhas idéias. (Piaget, 1972: 141)

A leitura desse texto juvenil convalescente pelo homem maduro e conceituado lhe concede certo espanto carinhoso; algumas idéias lá estavam, germinando e afirmando-se como futuros motivos condutores (“*uma ou duas idéias que ainda me são*

caras e que nunca cessaram de me guiar nas minhas variadas realizações” — 1972: 138). Piaget agrega alguns trechos dessa novela a uma extensa nota de rodapé de sua autobiografia, para expor o que seriam as idéias recorrentes e compartilha com o leitor não exatamente as idéias, e sim a avaliação sobre a imprudência da publicação.

Parece que havia alguma facilidade de publicação de textos e artigos, na Suíça, mesmo de um jovem cuja obra era incipiente e de alcance restrito, sob duplo ponto de vista, o literário e o científico. Entretanto, a circunstância da publicação supõe a existência de leitores; à época, Piaget afirma que os poucos que havia reagiram indignados à sua novela; hoje, a leitura dessa novela confirma que o terreno que então lhe pareceu mais fácil — o da criação literária — era inóspito. Em *Recherche* (título da novela filosófica, s/d) as idéias fervilham, o acervo filosófico considerável emerge em meio a um estilo imaturo, que ainda não se delineia na sintaxe ou nas imagens. O tema da relação de equilíbrio e desequilíbrio das qualidades humanas articula filosofia a lógica, biologia a sociologia. Talvez o rascunho de um romance de formação prematuro tenha consolidado o projeto que começou a se materializar logo após essa temporada. O doutorado em malacologia confirmava o percurso desde a infância; a leitura compulsiva de filosofia, psicologia e sociologia se complementava com as aulas do elogiado e sempre lembrado professor e lógico A. Reymond; a ausência de laboratório de psicologia ou mesmo de um psicólogo experimental em Neuchâtel alimentava, por um lado, a certeza de buscar outras experiências em Zurique, e por outro, a produção escrita incessante.

(...) a única coisa que me restava era teorizar e escrever. Escrevia, mesmo que fosse só para mim, porque não podia pensar sem escrever — mas era sempre de uma forma sistemática, como se fosse para publicar. (Piaget, 1972: 139)

Uma das produções dessa fase juvenil foi um ensaio em que Piaget reconhece aquela que viria a ser a idéia central de sua obra: primeiramente, que ação tem lógica; e depois, que “*a lógica emerge de uma espécie de organização espontânea dos atos*”; essa tese, porém, ainda não estava articulada à biologia. A chave viria depois, a partir da intersecção entre um ponto de vista inspirado em Lamarck — a espécie não tem realidade em si e só se distingue das simples variedades por ter maior estabilidade — e

outro inspirado nas controvérsias entre Tarde (1843-1904) e Durkheim (1858-1917) sobre a realidade como um todo organizado. Piaget rememora a chegada a essa síntese primeira e essencial para a pesquisa posterior.

Compreendi de repente que em todos os níveis (por exemplo, a célula viva, o organismo, a espécie, a sociedade (...) os estados de consciência, os conceitos, os princípios lógicos etc) se encontra o mesmo problema de relacionamento das partes com o todo; daqui, convenci-me de que tinha encontrado a solução. Aqui estava finalmente a união que sonhara entre a biologia e a filosofia, aqui estava o acesso a uma epistemologia que então me parecia realmente científica!

(...) A minha solução era muito simples: em todos os domínios da vida (orgânica, mental, social) existem “totalidades” qualitativamente distintas das suas partes e impondo-lhes uma organização. Não existem, portanto, “elementos” isolados; a realidade elementar está, necessariamente, dependente de um todo, mas as relações entre o todo e as partes variam de estrutura para estrutura.

(...) Nessa área de investigação é que os hábitos mentais adquiridos no contato com a zoologia me foram muito úteis. Nunca acreditei num sistema sem severo controle experimental. (Piaget, 1972: 139)

Depois do doutorado, em 1918, Piaget amplia e diversifica seus interesses e conhecimentos em Zurique, a cidade em que nascia o dadaísmo, Einstein começava a ser considerado e em cujas bibliotecas Borges se perdia. Assistiu a aulas de Jung, palestras de Freud, estagiou no Hospital Psiquiátrico. Abria-se uma nova era, menos teórica e mais indutiva e experimental. Pouco tempo depois vieram Paris e Genebra: mais estudos vinculados à experimentação, bons cargos, oportunidades de publicações. Claparède e Bovet eram os “*patrões ideais, que me deixavam trabalhar de acordo com os meus desejos...A minha tarefa consistia apenas em guiar os estudantes e associá-los*

às investigações que eu quisesse fazer, desde que fossem sobre psicologia infantil.”(Piaget, 1972: 146)

Piaget enfatiza seu temperamento sistematizador, que favorecia a definição de metas e projetos sempre muito precisos e focados. Em cinco anos (de 1926 a 1932), publicou cinco livros sobre os estudos de psicologia infantil, aos quais credita a colaboração dos estudantes do Instituto de Psicologia de Genebra. Entre eles estava Balentine Châtenay, que se tornou sua colaboradora e depois sua esposa.

O interesse que seu trabalho despertou em universidades e centros de pesquisa assustou e incomodou Piaget; debates, viagens internacionais e palestras o afastavam da pesquisa e conseqüentemente dos resultados, que ele considerava ainda preliminares e passíveis de falhas, que vieram a ser reconhecidas por ele mesmo à luz dos estudos posteriores, nos anos 1940, e da crítica de outros autores.

Piaget adulto era tão devotado ao trabalho quanto o adolescente à coleta e classificação de moluscos. Suas atividades docentes, nos anos 1920, eram multidisciplinares e atendiam a diferentes institutos de ensino. Ensinava Psicologia Infantil na Faculdade de Ciências em Genebra como *Privatdozent*, era regente nas cadeiras de Psicologia e Filosofia da Ciência no Instituto de Psicologia, orientava um seminário de Filosofia na Faculdade de Letras e ministrava duas horas semanais de Sociologia no Instituto de Ciências Sociais. O trabalho e, especialmente, os procedimentos experimentais, parecem ter sido o objeto primordial de sua vida, catalisador das demais experiências humanas, incluindo amor e paternidade. Casou-se com sua assistente e tiveram três filhos: em 1925, 1927 e 1931.

Com a ajuda de minha mulher passei um tempo considerável a observar as suas [dos filhos] reações, e também os submeti a experiências variadas. (Piaget, 1972: 151)

Perguntaram-me muitas vezes onde é que arranjava tempo para escrever tanto além do trabalho que tinha como professor universitário e como membro de um organismo internacional. (...) Devo-o também a um traço particular do meu caráter. Sou fundamentalmente um homem preocupado que só sossega com trabalho. É

verdade que sou sociável e que gosto de ensinar (...), mas tenho uma necessidade imperiosa de solidão e de contato com a natureza. (...) É essa dissociação entre a minha pessoa como ser social e como 'homem da natureza' (em que a excitação dionisiaca termina na atividade intelectual) que me permite dominar um fundo permanente de ansiedade e transformá-la em necessidade de trabalhar. (Piaget, 1972: nota de rodapé, 160)

Em uma conferência proferida em 1972, durante um simpósio sobre criatividade¹⁷, Piaget faz uma síntese do método de trabalho que caracterizou toda sua vida e ajudou-o a “*criar uma ou duas idéias*”. Esse método consiste de três condições. “*A primeira é trabalhar sozinho, ignorar qualquer um e suspeitar de qualquer influência de fora*” (Piaget, 2001:11). Caso esteja concentrado em um problema novo, é preciso desconsiderar o que tem sido escrito sobre o assunto. A segunda condição é ler obras de áreas diferentes daquela em que se localiza o foco do trabalho, investir em uma atualização interdisciplinar permanente. A terceira, que Piaget considera inarredável do processo de trabalho, é manter vivo na própria mente um antagonista intelectual, que pode ser virtual ou representar uma escola de pensamento, uma posição científica diversa real. Ou seja, é preciso carregar em si mesmo um contraste às convicções pessoais, de tal forma que a síntese se opere numa dialética interiorizada. Esse método evoca o cotidiano juvenil narrado na autobiografia, contrapondo-se à experiência social do Clube, omitida ou desconsiderada.

Embora Piaget reforce que o enriquecimento do próprio trabalho se dá através de muita leitura de outras áreas, ele sugere a resistência em ler trabalhos ou obras do mesmo escopo disciplinar. Essa referência é posta em relevo na epígrafe deste capítulo e retorna, através da citação de uma fala em entrevista com Evans, em meados dos anos 1970.

É absolutamente necessário mantermo-nos atualizados, mas a leitura é extremamente difícil para

¹⁷ O simpósio **Creativity: Moving Force of Society** foi realizado na John Hopkins University, Baltimore, Maryland. O texto dessa conferência foi publicado originalmente por Gallagher, J.M. & Reid, D.K. em *The learning theory of Piaget and Inhelder*. Monterrey, Califórnia, Brooks/Cole, 1981 (pp.221-229).

quem escreve. Quando conheci o epistemologista norueguês Arne Naess, ele me disse: “Parece que há algumas semelhanças entre o que o senhor faz e o que eu faço. Mas nunca lerei uma palavra sua, assim como o senhor nunca lerá nada meu. Temos de tentar arranjar colaboradores que expliquem a cada um de nós o que o outro faz”. (Evans, 1972:97)

De um lado, o trabalho autocentrado, que Piaget afirma ser a primeira condição de seu método e seu comportamento de estudo desde a infância. De outro, a interação, que Piaget desconsidera na vivência adolescente e coloca em relevo nas colaborações cotidianas de seus assistentes durante os anos de pesquisa experimental. Essa oscilação corresponde ao movimento análogo da leitura e produção escrita. A primeira ação viabiliza arejar e aprofundar os próprios conhecimentos através da literatura alheia; a segunda, diversamente, afasta a interferência de outros textos para fortalecer a pessoalidade da escrita.

A contradição entre autocentramento e interlocução parece não vislumbrar uma síntese no método que Piaget elegeu para desenvolver seu próprio conhecimento, mas admite tacitamente o conflito como recurso adaptativo. A construção subjetiva admite a intervenção e a contraposição, por princípio, desde que internalizada em um antagonista virtual, enquanto a experiência do outro e da cultura parece valer, com ressalvas sistemáticas. O pesquisador se abre aos demais, preferencialmente, se forem diversos no objeto focado ou na linguagem que representa e investiga esse objeto; raramente, aos pesquisadores do mesmo setor. Ou seja, o pesquisador trabalha com assistentes — e admite a necessidade dessa cooperação — desde que a independência de atuação do cientista esteja assegurada.

A questão da autoria, nas dezenas de artigos e livros assinados por Piaget em conjunto com outros pesquisadores, não parece corresponder às condições do método de trabalho que ele descreve. Essa delimitação imprecisa da autoria sugere o retorno à imagem inicial do *famulus* de Fausto, em breve parêntese literário. É possível que esse personagem coadjuvante tenha-se multiplicado de forma descontrolada e interferido na identificação da própria produção científica de Piaget, quando este assumiu a condição

de notoriedade internacional, vulnerável ao consumo superficial, às filiações anódinas, à mitificação paralisante.

Piaget se formou em um contexto cultural aberto à interdisciplinaridade, ao discurso antipositivista, às revoluções da arte moderna, à afirmação da psicanálise, ao desenvolvimento da genética e da biofísica, à Relatividade e à Quântica. O cenário era muito propenso à experiência de liberdade de investigação e diálogos multidisciplinares: na mesma entrevista citada na página anterior, Piaget comenta suas conversas com Einstein, a curiosidade infantil que o físico manifestava a propósito de tudo, suas perguntas sobre a noção de conservação. Retomo ainda a menção a Heisenberg e Schrödinger, na primeira parte deste Capítulo (p.184), físicos que se tornaram ícones do diálogo entre as diversas áreas científicas e as humanidades. Entretanto, a despeito das circunstâncias e da interdisciplinaridade inerente à própria epistemologia piagetiana, sua obra não constitui referência para duas das áreas que a sustentam: a biologia, para ele um princípio indispensável, e a filosofia, depurada de suas especulações sem fundamento experimental.

Sustentado pela pesquisa de Margaret Boden (1979), o epistemólogo português Manuel Lourenço (1985) avalia que a obra de Piaget não recebeu o reconhecimento que ele esperava na Filosofia. Tal fato pode ter decorrido, sobretudo, da concepção em vigor na época, segundo a qual a psicologia teórica, de bases empíricas, não seria relevante para questões puramente epistemológicas e filosóficas.

Por outro lado, de acordo com o recente ensaio de Eichler (2006), os biólogos conhecem Piaget por sua psicologia e epistemologia (Buscaglia, 1985; Hooker, 1994), mas não por sua biologia, considerada sem relevância nos debates contemporâneos. Embora tenha ressaltado durante toda a vida e no desenvolvimento de toda sua obra a relevância da biologia, Piaget é raramente lido pelos biólogos. As justificativas apontam sua posição heterodoxa, acolhida nos círculos restritos de Genebra, diante do (neo)darwinismo dominante. Enfatizam também que, mesmo para os biólogos a ele contemporâneos, as bases experimentais e técnicas de Piaget eram frágeis, quase sem referência à bibliografia especializada (embriologia molecular, citofisiologia, bioquímica da mutação etc.), o que dificultava a integração de suas teses centrais à teoria da evolução, que Piaget julgava reducionista. Finalmente, o discurso de Piaget seria tido como exemplar de um estilo preponderantemente filosófico. Entretanto,

Eichler (2006) coloca em relevo a qualidade interdisciplinar e de síntese da obra de Piaget, em que a pesquisa biológica — centrada sobre os dois maiores eixos dessa ciência, a ontogênese dos indivíduos e a evolução das espécies — teria por finalidade fundamentar esses temas na unificação de um projeto interdisciplinar: história das ciências, psicologia genética, epistemologia genética etc.

Se a relevância para a biologia e a filosofia é polêmica, para a educação — que seu projeto central apenas tangenciava — seu discurso, seu percurso e suas teorias foram capitais para a derrocada de preconceitos e equívocos sobre a infância, a inteligência e o conhecimento, que constituem a substância e o sentido da educação escolar.

Entretanto, se há alguma referência à escola na “Autobiografia” de Piaget, ela é sutil e silenciosa. A escola existe sobretudo fora da escola. Está no Museu de História Natural, na mediação exigente e tolerante do Sr. Godet, nos lagos e trilhas em que recolhe e observa os animais, nos inumeráveis livros, nas férias em Annecy com o padrinho e Bergson, no parque da cidade em que voam pássaros albinos e nos disciplinados manuscritos em que ele registrava o passo-a-passo de suas construções intelectuais. Não se sabe, por esses documentos, como foram seus primeiros professores, as salas de aula, as provas, nem as relações com os colegas. Talvez haja um discurso sobre educação, entremeado aos eventos dessa narrativa, que nem mesmo seu autor tenha almejado escrever; mas a escola centenária implícita no relato é capaz de inspirar e traduzir projetos educacionais de validade permanente, mesmo em uma sociedade esgarçada, desigual e parca de recursos.

3. Richard Feynman: *O prazer de descobrir*

*Não acredito que eu realmente possa produzir sem ensinar.
(...) As perguntas dos estudantes são freqüentemente a fonte de
uma nova pesquisa. (...) Acho que ensino e estudantes mantêm a
vida em movimento, e eu nunca aceitaria qualquer cargo que
alguém inventou para me fazer feliz onde eu não tenha que
ensinar. Nunca.*

Richard Feynman

Richard Feynman se expressou sem comedimento, durante sua vida adulta, embora fosse um físico pouco à vontade com a produção escrita de caráter não-científico. Aparentemente contraditória, a constatação se justifica pela característica pessoal de generosa oralidade, de apreço em contar casos, anedotas, de certa liberdade de exposição sem pudores sociais, traços a maior parte das vezes vinculados a palestras, discursos ou aulas — tudo isso amparado pela disponibilidade de colegas ou editores empenhados em transcrever essas conversas e depoimentos, com a mínima intervenção, para fins de publicação. Foi desse modo com a extensa autobiografia *Surely you're joking, Mr. Feynman* (1985), uma coletânea de histórias ouvidas, registradas e editadas por Ralph Leighton em sete anos de convívio musical (ambos tocavam bateria). O texto em referência neste capítulo, *The pleasure of finding things out* (1999) é a transcrição de um programa de entrevistas para a BBC de Londres (1981), cuja edição é bastante fiel à estrutura de *stream of consciousness* da fala de Feynman, incluindo-se a oralidade

literalmente transposta para a escrita. A análise se apóia, também, em trechos do citado *Surely you're joking, Mr. Feynman* e da transcrição de *What is Science* (1966), palestra ministrada a professores de Ciências durante um Simpósio sobre educação; recorro, finalmente, a trechos do discurso proferido na premiação do Nobel (1965) e excertos de *Feynman Lectures on Physics* (1989), transcrição e compilação das aulas ministradas em 1961-1962 por Feynman no Instituto de Tecnologia da Califórnia.

The pleasure of finding things out (1999) resulta de uma entrevista; entretanto, o entrevistado vaga por suas memórias de forma bastante independente das perguntas. Feynman parece se encantar com o fio da vida, dos fatos e da física e por isso, embora cada bloco de texto se desenvolva a partir de um tema mais ou menos delimitado, há imagens recorrentes e associações inesperadas, comentários espontâneos — entrecortados por risos — que criam uma atmosfera de autenticidade e leveza, responsável pela bem sucedida divulgação oficial (publicação em livro, com traduções e várias edições) e extra-oficial do vídeo e sua transcrição (facilmente acessíveis pela internet). O texto escrito elimina o entrevistador e organiza os blocos em tópicos temáticos com um título referente ao tema ou algum fragmento do trecho. Alinhavados exclusivamente pela linguagem editorial — a rigor, apenas o espaço da página — esses blocos sugerem um mosaico, cuja ordem dos fragmentos não está submetida à linearidade lógica da escrita. As possibilidades sintáticas desse texto são abertas, as combinações não interferem na imagem final e global do sujeito que fala. Como as cenas parecem ser puxadas pela memória livre, o resultado é uma sucessão sem cronologia — o registro temporal se faz em cada bloco e não exige a temporalidade passado-presente. Caso se queira aproximar esse texto de um estilo literário catalogado, o impressionismo seria uma comparação aproximada, em decorrência da analogia com a concepção bergsoniana de *duração*: o tempo não vem representado em segmentos cronológicos justapostos, mas como as frases de uma melodia, cujos sons sucessivos obedecem a outros critérios, *qualitativos*: sensações, momentos, reminiscências vagas, imagens. Para proceder à análise, contudo, a metodologia determina que se organize esse texto de forma a se trabalhar sobre ele, como se faz com obras escritas originalmente. Diversamente das demais autobiografias dos cientistas, bem como a de Borges e parte da de Saramago e Eco, em que a organização era inerente à estrutura

formal escrita, no presente caso, é preciso alterar a sequência original para conformá-la a conjuntos de conteúdos articulados por temas comuns.

Grande parte das memórias de Feynman está concentrada nas experiências de aprendizagem durante a infância, sempre em companhia do pai. Há episódios de leitura da *Encyclopaedia Britannica*, sentado em seu colo, e ele explicava as figuras, lia trechos, fazia uma transposição dos dados para a realidade próxima e concreta. Esse processo de leitura com uma imediata contextualização ou comparação com objetos conhecidos — Feynman chama o processo de “tradução” — viria a constituir um procedimento incorporado pelo menino e que se estenderia à sua vida adulta. A tradução era uma espécie de condição para o afastamento da ansiedade diante do que ainda não se conhecia e o encontro relaxado e prazeroso com a compreensão e posterior generalização. Um exemplo de tal tipo de leitura, nesse caso juntamente com o pai, é relatado no episódio do “Brontosaurus, Tyrannosaurus Rex ou coisa parecida”. Na página da Enciclopédia destinada a esse estudo, apontando para a ilustração, o pai explicava.

“— Esta coisa tem vinte e cinco pés de altura e a cabeça tem seis pés de largura, você vê? Vamos pensar no que isso significa. Isso significa que se estivesse em nosso jardim, seria alto o bastante para pôr sua cabeça através da janela, mas não completamente porque sua cabeça é muito larga e quebraria a janela caso chegasse muito perto.”

Tudo que nós liamos podia ser traduzido como realidade e assim eu aprendi. Em tudo o que leio tento buscar o real significado, o que está realmente querendo ser dito. Veja, nesse caso era muito excitante e interessante pensar que havia animais de tanta magnitude. Eu não tinha medo que um ser desse viesse a minha janela como consequência disso, eu pensava, sim, que era muito, muito interessante, que todos eles morreram e até naquele tempo ninguém sabia por quê. (Feynman, 1999: 3)

O aprendizado com o pai não se restringia aos livros e, dependendo do contexto, apresentava outras “metodologias”. É o caso, por exemplo, de passeios que possibilitavam o contato direto com a natureza. A família morava em Nova York e, durante as férias de verão, costumava ir para as montanhas de Catskill, lazer muito comum às famílias de classe média nos anos 1920. Em geral, os pais conciliavam o trabalho com as férias dos filhos, vindo às montanhas apenas nos finais de semana. Para o menino, os passeios na floresta com o pai alimentavam o desejo de aprender a ver, que o pai conduzia de forma a ensiná-lo a selecionar o que ver, como observar e se relacionar com as informações, muito além de uma perspectiva de treinamento da memória ou criação de um repertório enciclopédico de dados.

Na segunda-feira seguinte, quando [os pais] tinham que voltar a trabalhar, todos os garotos estavam jogando no campo e um deles me disse: — “Vê esse pássaro? Que tipo de pássaro é?”. E eu disse: — “Eu não tenho a mínima idéia que tipo de pássaro seja”. E ele disse: — “É o de pescoço marrom, o tordo,” — algo assim —, “seu pai não explica nada pra você.”

Mas era o oposto: meu pai tinha-me ensinado. Olhando um pássaro ele dizia: — “Você sabe que pássaro é esse? É o tordo; mas na Alemanha é chamado de halsenflugel e em chinês de chung ling etc e mesmo depois que você souber todos esses nomes, você ainda não saberá nada sobre aquele pássaro. Agora, vamos olhar o pássaro. Aquele tordo canta e ensina seu filhote a voar tantas milhas afora durante o verão através do país e ninguém sabe como ele encontra o caminho”... — e daí em diante.

Há uma diferença entre o nome da coisa e o que acontece. (...) O resultado disso é que hoje não consigo lembrar o nome de ninguém, e quando as pessoas discutem física comigo elas freqüentemente ficam exasperadas quando dizem — “o efeito Fitz-Cronin”— e

eu pergunto — “Que efeito é esse?” — e não consigo lembrar o nome. (Feynman, 1999: 4)

Feynman reitera que o pai lhe ensinou a observar as coisas, ampliando a percepção imediata com nuances críticas, e usualmente provocando-lhe a criação de perguntas com o esboço das respostas nela engatilhados. Enfatiza, ainda, que o pai sempre evitava limitar-se a nomear os fenômenos ou objetos, pois intencionava consolidar no filho a idéia de que conhecer é muito mais do que saber o nome ou recitar uma definição, e um conceito resulta de um complexo de relações entre diversas ocorrências e outros conceitos.

O desejo de conhecimento amparado pela presença afetiva e instigadora paterna proporciona uma vivência de aprendizagem inestimável. Mesmo que essas memórias estejam contaminadas por uma ficção que o presente alimenta com a emoção diante do irrecuperável — nessa época Feynman estava com sessenta e três anos, mas já fragilizado pelo câncer que veio a provocar sua morte sete anos depois—; mesmo que a imagem do pai, com quem teve durante toda a vida uma ligação amorosa e desafiadora, fique hiper-dimensionada como a do professor primordial; mesmo que o excelente professor de física no qual Feynman se tornara, com orgulho, se misturasse às perguntas e intervenções que ele atribuía ao pai; mesmo que o cientista não tivesse certeza de sua idade na época da experiência relatada e que os conceitos de mecânica que viria a adquirir na escola contaminassem o passado trazido à lembrança — todas essas concessões não impediam de se analisar esse suposto processo de aquisição das primeiras noções de inércia — entre tantas outras — como um procedimento de aproximação científica capaz de engendrar interesses sucessivos, que é o objetivo de todo ensino.

Ele tinha me ensinado a observar coisas e um dia em que eu estava brincando com o que chamamos de vagão expresso, que é um pequeno vagão que tem uns trilhos em torno para que as crianças brinquem puxando-o ao redor — tinha uma bola nele, lembro que tinha uma bola nele — e eu puxei o vagão e observei algo sobre a maneira como a bola se moveu.

Assim fui a meu pai e disse: — “Pai, eu observei algo: quando eu puxo o vagão a bola rola para a parte traseira do vagão e quando eu estou puxando e paro de repente, a bola vai para a parte dianteira do vagão” — e eu pergunto — “Por que é assim?”

E ele diz: — “Isso ninguém sabe. O princípio geral é que coisas que estão se movendo tendem a continuar a se mover, e coisas que estão paradas tendem a ficar paradas até que alguém as empurre com força” —. E diz: — “Esta tendência é chamada inércia, mas ninguém sabe por que isso é verdadeiro”.

Naquele momento compreendi outra vez: ele não me deu um nome, ele me ensinou a diferença entre saber o nome de algo e conhecer algo, o que aprendi muito cedo. Depois veio e disse: — “Se você olhar atentamente você vai notar que não é a bola que vai para a parte traseira do vagão e sim a parte traseira do vagão, que você está puxando, que vai de encontro à bola; a bola continua parada. Aliás, devido ao atrito entre o vagão e a bola, ela move-se para frente realmente e não para trás”.

Assim eu peguei o pequeno vagão novamente e ajustei a esfera em cima outra vez, só que agora puxando o vagão por baixo e olhando lateralmente. Percebi que ele estava certo: a esfera nunca se moveu para trás no vagão quando eu puxei o vagão para frente. Moveu-se para trás relativamente ao vagão, mas, em relação à lateral, moveu-se para frente um pouco. Assim fui educado por meu pai, com esses tipos de exemplos e discussões, sem nenhuma pressão, somente com discussões interessantes e encantadoras. (Feynman, 1999: 4)

Não há menção de Feynman à sua escolaridade regular — à exceção da universidade — nas obras consultadas. Poucos comentários sobre o tema, sempre de

passagem, confirmam uma história escolar sem obstáculos: foi um estudante interessado e responsável, de comportamento sociável e alegre. O conteúdo substancial de sua formação é creditado à vivência familiar: Richard foi filho único durante seis anos — até quando nasceu sua única irmã — e nutriu-se de forma bastante exclusiva da escola informal e singular que o pai lhe oferecia.

Na palestra *What is Science* (1966), o físico interpõe às reflexões sobre o conceito de Ciência sua própria interação com procedimentos científicos e a aquisição de noções desde a primeira infância.

Vou lhes contar como aprendi o que é ciência. (...) É um pouquinho pueril. Aprendi isso como criança. Trago [a ciência] em meu sangue. E gostaria de contar-lhes como ela entrou. Talvez isso soe como se eu estivesse tentando dizer-lhes como ensinar, mas essa não é minha intenção. Vou lhes dizer como é ciência conforme aprendi como é ciência. Meu pai fez isso pra mim. (Feynman, 1966: 3)

Nesses interstícios pessoais, ele conta à platéia de professores um episódio familiar. Quando sua mãe estava grávida do primeiro filho (e era ele o esperado rebento), o pai renunciou: “*Se for menino, será cientista*”. Feynman completa, desculpando-se por eventual interpretação dessa frase como antifeminista e justificando o contexto sociocultural de 1918, em que às mulheres era dificultado o ingresso nas academias de ciência americanas; a comprovação da ausência de preconceito é apresentada com a menção à conceituada astrofísica que se tornou a irmã. Essa profecia do pai — um representante de vendas de uma indústria de uniformes, fascinado por ciências, que só tivera condições de conhecer por diletantismo e através da leitura da Enciclopédia Britânica e obras de divulgação — adiava para o filho a realização de um desejo profundamente enraizado, e, sobretudo, determinava a si mesmo as responsabilidades por ajudá-lo a se encantar por esse caminho e a percorrê-lo.

O palestrante assegura, nesse momento, que a presença do pai foi constante e bem planejada: iam freqüentemente a museus, faziam de seus passeios momentos de aprendizagem, liam e brincavam juntos. Como exemplo de um jogo em comum, ele cita a memória muito primitiva, de um tempo em que ainda era uma criança que fazia

refeições em cadeira alta. Na pequena plataforma dessa cadeira, o pai dispunha sobras de peças de revestimento de piso coloridas, para ambos formarem seqüências, mosaicos ou pequenas construções. Inicialmente, nesses jogos, o momento motivador era a liberdade do menino de poder puxar a peça que levaria ao engraçado desmoronamento da escultura; depois, o pai o induzia à formação de combinações por padrão de cores. Sob os leves protestos da mãe, que achava que o filho deveria compor seu mosaico livremente, o pai argumentava que, em uma criança tão pequena, o único meio de estimular o raciocínio matemático era através da percepção de padrões em cores e formas. Quando Richard Feynman começou a freqüentar a pré-escola, o primeiro relatório recebido mencionava a estranha forma como o menino era capaz de antecipar as escolhas de cores e dimensões nos trabalhos de tecelagem, criando composições simétricas e em padrões diversificados.

As referências à infância ainda abrangem a lembrança do “laboratório” que o garoto montou aos dez anos em sua casa: a rigor, uma grande caixa de madeira (para embalagem) em que colocou várias estantes. Havia um fogareiro, em que fritava batatas o tempo todo, um carregador de baterias, um motor, um acervo de lâmpadas e bulbos usados, um microscópio onde observava insetos; no “laboratório” ele armazenava “coisas” e produzia livremente suas “investigações”. Feynman descreve com leveza a desorganização do espaço, os fios expostos, os objetos em trânsito. Os pais nunca impuseram limites sobre a ordem desse lugar, espécie de universo paralelo e particular, onde ele gostava especialmente de montar e desmontar rádios e produzir engenhocas. A pesquisa com o rádio — meio de comunicação de vanguarda — era a predileta, e ele conseguiu, junto com alguns primos e amigos adolescentes, pregar peças na família utilizando as diferenças de tempo de recepção de noticiários conforme os vários fusos horários do país. Além disso, tornou-se um conhecido consertador de rádios, apesar da pouca idade — na época da depressão de 29, economizava-se em todas as esferas: um garoto podia ser pago com muito pouco. (Feynman – Leighton, 1985: 2).

É possível sintetizar, desse conjunto de relatos, como, por mediação de seu pai, fundiram-se em Feynman as duas dimensões essenciais do conhecimento e da criação: de um lado, o brinquedo e a fantasia; de outro, a explicação e a racionalidade. Havia uma sensação de mistério a ser revelado em algum ponto dessa caça ao tesouro cuja existência o pai denunciava; e essa procura espontânea, revigorada permanentemente

pelo investimento emocional a ela direcionado, foi semeada na interação entre pai e filho, capaz de associar a dimensão afetiva à cognitiva.

Vou continuar com minhas próprias experiências em matemática, quando era pequeno. Outra coisa que meu pai falou — e quase não consigo explicar isso, porque era muito mais uma emoção do que uma fala — era que a razão entre a circunferência e o diâmetro de todos os círculos era sempre a mesma, não importava o tamanho do círculo. Isso não me parecia muito insólito, mas a razão possuía uma propriedade deslumbrante. Era um número maravilhoso, um número profundo, π . Havia um mistério sobre esse número que eu não compreendia muito bem nessa idade, mas era uma coisa grandiosa, e o resultado foi que procurei π em todo lugar.

Mais tarde, quando estava na escola, aprendendo a transformar frações em decimais, num exercício com $3\frac{1}{8}$, escrevi 3.125 e, pensando ter reconhecido um amigo, escrevi que ele [o número resultante] era igual a π , a razão entre a circunferência e o diâmetro de um círculo. O professor corrigiu: 3.1416. Estou dando esses exemplos para mostrar uma influência. A idéia de que existia um mistério, de que existia uma maravilha no número era importante para mim. (...)

Vocês riem, mas era muito sério, então.(...) [E eu pensava] Tenho que amar essa coisa. Tenho que procurar isso. Tenho que pensar sobre isso. (Feynman, 1966: 5)

Entretanto, a chegada da adolescência lhe permite flagrar o pai em uma primeira situação de desvantagem. A decepção com as limitações do pai em matemática foram reais, mas serviram para ampliar a visão do que é saber e do que é importante saber.

O episódio se refere ao processo de descoberta da álgebra. Seu primo três anos mais velho, que cursava o início do ensino médio, tinha muita dificuldade nos exercícios de matemática. Havia um tutor que o auxiliava, enquanto Richard ficava

sentado a alguma distância, assistindo, com a permissão do orientador. Até que se intrometeu no exercício. Havia uma equação muito simples, e o primo deveria encontrar o valor de x . Richard, ao olhar para a expressão, respondeu de pronto, mas ouviu a contraposição do primo: “— *Sim, mas você resolveu com aritmética, só que você tem que resolver pela álgebra*”.

Esse era o motivo pelo qual meu primo não sabia álgebra: ele não compreendia como deveria ser feito. (...) Eu, felizmente, aprendi álgebra não pela regra da escola e sim aprendendo que a idéia como um todo era encontrar o valor de x . Não fazia a mínima diferença a maneira como encontrá-lo — não interessa se você fez pela aritmética ou por álgebra — isso era uma coisa falsa que inventaram na escola para que as crianças que têm que estudar álgebra tivessem que passar por isto. Eles inventaram uma série de regras que se você as seguisse sem pensar podia produzir a resposta: subtraia 7 de ambos lados, se você tiver um multiplicador, divida os dois lados por esse multiplicador, e assim por diante; uma série de passos pelo qual você pode chegar à resposta mesmo não compreendendo o que você está tentando fazer. (Feynman, 1999: 6)

Evidenciava-se nesse momento que o menino conseguia resolver o problema proposto à sua maneira, construindo um raciocínio que lhe parecia lógico e simples. Ele não havia aprendido os passos escolares da álgebra para a resolução da equação; mas compreendia uma forma de chegar a x com os instrumentos aritméticos de que dispunha. Tratava-se de fato de uma aprendizagem compreensiva, que indicava uma construção pessoal do processo. O interesse por Matemática foi-se acentuando, com a leitura de uma coleção *Arithmetic, Algebra e Trigonometry for the practical man*. Apesar de não conseguir assimilar todos os conceitos em jogo (“*Logo esqueci tudo de Trigonometria porque não compreendi muito bem*”), o garoto estava excitado com o lançamento do volume seguinte, *Cauculus for the Practical Man*. Ele havia lido na *Britannica* que cálculo era um assunto importante e ele imaginava ser uma obrigação

aprender. Nessa época, tinha por volta de treze anos. Quando foi tentar retirar o volume, a bibliotecária avaliou que ele era muito criança, e o livro era destinado a adultos.

Essa foi uma das poucas vezes na minha vida em que me senti desconfortável e menti, dizendo que [o livro] era para meu pai, que ele tinha escolhido. Então levei o livro para casa e aprendi cálculo nele e tentei explicar para meu pai e ele começou a ler apenas o começo e achou confuso e isso realmente me chateou um pouco. Eu não sabia que ele tinha limitações, você sabe, que ele não tinha entendido, e eu pensava que [o livro] era relativamente simples e direto e ele não compreendia isso. Essa foi a primeira vez que eu soube que tinha aprendido mais que ele, em alguma coisa. (Feynman, 1999: 6)

Esse episódio é um divisor de águas na relação de aprendizagem entre pai e filho. Feynman veio a inferir, um pouco mais tarde, que seu pai lhe ensinava problemas, mais que fenômenos; incitava-o a identificar o que não sabia, preferencialmente ao que já sabia. Conforme se depreende de tantas considerações de Richard Feynman sobre o tema, essa atuação paterna veio a se constituir no estilo de aprendizagem preconizado por ele mesmo — como pesquisador e como professor. Fazer perguntas, eis o caminho; as respostas são outra etapa. Conscientizar-se da própria ignorância e procurar superá-la é tão essencial quanto aceitar as limitações próprias e alheias como uma faceta da condição humana.

Anos depois, retornando de sua graduação no MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts) e da pós-graduação em Princeton, o pai decidiu que era tempo de buscar a resposta para uma questão longamente alimentada e, para isso, ninguém melhor que o filho, naquele momento um especialista em Física cheio de méritos explícitos em seu brilhante histórico escolar. A pergunta partia de uma afirmação: quando um átomo transita de um estado a outro, emite uma partícula de luz chamada fóton. E se configurava na interrogação: esse fóton está dentro do átomo antes de se iniciar a transição, ou não existe fóton no átomo antes de começar a transição? Nesse caso, de onde ele vem e como sai? O filho experto não conseguia imaginar uma resposta precisa, didática. Não conseguia ensinar ao pai, que havia lhe ensinado com tanta clareza.

Eu não poderia apenas responder: “Os fótons não estão conservados, são criados apenas pelo movimento do electron”. Eu não poderia tentar explicar-lhe algo como: o som que eu vou fazer agora não estava em mim. Não é como meu filho que, quando começou a falar, disse de repente que não podia mais dizer uma determinada palavra — era “gato” — porque essa palavra tinha desaparecido de sua “sacola de palavras” (RISOS). Assim, não há sacola de palavras que você tenha em seu interior de modo que você as use quando precisar. Elas simplesmente vêm, não se sabe de onde, quando você quer expressar algo em que elas cabem. Da mesma maneira, não existe nenhuma sacola de fótons no átomo. E quando eles saem, não vieram de nenhum lugar. Enfim, eu não poderia fazer melhor. Ele não estava muito satisfeito comigo em relação à minha capacidade de responder suas perguntas (RISOS). Meu pai não foi bem sucedido: mandou-me a todas essas universidades a fim de encontrar a solução para suas questões e nunca as encontrou. (RISOS). (Feynman, 1999: 8)

No final da mencionada palestra aos professores, depois de um caminho de sucessivas perguntas sobre o significado da Ciência e suas respostas, aparentemente em aprimoramento contínuo, Feynman chega a uma definição iconoclasta, que o envolve diretamente: “*Ciência é a crença na ignorância dos expertos*” (1966:15). A definição se amplia com a distinção entre generalização e experiência: a Ciência não ensina, a experiência ensina. A Ciência não mostra; o efeito, o experimento mostra. Ele enfatiza ser preciso perguntar-se, sempre: o que a Ciência mostra? Como? Onde? E o experimento? A conclusão parece sensata? A resposta parcial é a de que o maior ensinamento que a Ciência pode propiciar é a paciência. “*Especialmente no campo da educação, a verdadeira Ciência não tem possibilidade de levar a lugar algum, é preciso confiar em uma sabedoria fora-de-moda, uma espécie de franqueza definitiva*”. Nesse momento da palestra, o especialista e prêmio Nobel Richard Feynman procurava

afirmar a necessidade de professores de ciência nos cursos básicos terem confiança na inteligência humana mais simples, já que os expertos podem estar errados. Ou mesmo não saber o que responder a respeito de uma evidência comprovada, embora em um horizonte de incerteza.

O tema primordial de Feynman em seus depoimentos, relatos, memórias, que se insinua até mesmo em palestras ou discursos com objetivos diversos, é o da aprendizagem. Essa é a ação essencial de estar vivo e a condição de superação da angústia do conhecimento. Derivada da aprendizagem, mas imbricada a sua substância, está outra ação, a de ensinar, que o cientista também considera motor e função da vida. Desse tema fluem as histórias e as perguntas, as grandes deduções e incertezas. No movimento de buscar a linguagem e a forma adequada para ser um bom professor — cujo ideal se concretiza na relação com o pai na infância, mentora de toda a segurança acadêmica posterior e de todo o prazer obtido do conhecimento — Feynman exemplifica com suas aulas uma epistemologia à imagem de sua própria história cognitiva. Alguns desses procedimentos merecem ser registrados, seja como recurso didático, seja como ilustração do processo de aquisição de conceitos e generalização.

Ao propor uma analogia que ilustre o desenvolvimento da compreensão do funcionamento da natureza, o professor Feynman sugere a seus alunos que imaginem os deuses jogando uma espécie de xadrez, cujas regras nos são desconhecidas; a nós é permitido observá-los diante do tabuleiro, para tentar descobrir, apenas através do recurso do olhar, as condições que supostamente fundamentam todos os movimentos das peças. Depois de termos deduzido o que parecem ser as leis básicas do jogo, acontece algum movimento imprevisto, e o estranho fenômeno exige uma reconsideração sobre o conjunto de leis inicial. *“Aquela coisa que não cabe nos fundamentos é o que existe de mais interessante no jogo”*. Ela anuncia as revoluções, as probabilidades, a incerteza. A analogia se segue, buscando organizar ponto por ponto o processo de revalidação de leis científicas e formulação de teorias, sempre com base nessa “tradução” pelo jogo do xadrez, semelhante à contextualização que o pai exercitava com o filho pequeno. As atividades didáticas também são, por vezes, oportunidade para o exercício criativo, quando o colorido poético é convidado a matizar questões sobre a estética do conhecimento — em contraposição ao senso comum que separa a ciência e o conhecimento objetivo do prazer dos sentidos. Uma dessas aulas

exemplares está parcialmente transcrita no Capítulo 3 do *Lectures on physics* (1989). A citação corresponde ao final de uma aula sobre interdisciplinaridade, no primeiro semestre do curso de dois anos de Física, ministrada por Feynman aos estudantes de áreas diversas das ciências duras.

Certo poeta disse uma vez, “Todo o universo em uma taça de vinho”. Provavelmente nunca saberemos o que ele quis dizer com isso, pois os poetas não escrevem para ser compreendidos. Mas é verdade que se olhamos uma taça de vinho bem de perto, vemos todo o universo. Há as coisas da Física: o líquido agitado que evapora dependendo do vento e do clima, os reflexos no vidro, e nossa imaginação adiciona os átomos. O vidro é um destilado das rochas terrestres, e em sua composição vemos os segredos da idade do universo e a evolução das estrelas. Que estranhos encadeamentos químicos estão no vinho? Como eles se transformaram? Há os fermentos, as enzimas, os substratos e os produtos. Lá, no vinho, encontra-se a grande generalização: toda vida é fermentação. Ninguém pode descobrir a química do vinho sem descobrir, como o fez Louis Pasteur, a causa de tantas doenças. Quão vívido é o rubro, forçando sua existência para o interior da consciência que o observa! Se nossas mentes pequenas, por alguma conveniência, fragmentam essa taça de vinho, esse universo, em partes — Física, Biologia, Geologia, Astronomia, Psicologia etc. —, lembrem-se de que a natureza desconhece isso! Então, vamos colocar tudo junto lá de volta, sem esquecer, por último, para que ele serve. Vamos nos dar um prazer final: bebê-lo e esquecer tudo o mais! (Feynman, 1989, v.1, cap.3: 10)

Feynman enfatiza suas muitas incertezas sobre a eficácia da educação, mas jamais renuncia à atuação didática. Uma de suas dúvidas ele sintetiza através da citação

recorrente de Gibbons (1737-1794), em *Declínio e queda do Império Romano*: “Os poderes da instrução são muito pouco eficazes, exceto naquelas felizes circunstâncias em que são praticamente supérfluos”. Para esses alunos de entusiasmo excepcional, ele acredita não contribuir com quase nada — eles teriam chegado à meta definida mesmo sem os conteúdos das aulas — à exceção das “*pequenas coisas que lhes mostrei*”, na linguagem de um professor de física maravilhado pelo seu objeto de trabalho. Nesse caso, mais simples, o problema se resumiria em como “salvar” os estudantes mais avançados, impedindo-os de perder o entusiasmo. Em contraposição, há o cuidado com aqueles que não conseguem se interessar pelo curso ou acompanhar os conteúdos: como motivá-los? Como encorajá-los? A expectativa seria que eles aprendessem a sùmula, ou a espinha dorsal dos temas. Para isso, o método deveria ser “*o mais caótico possível*”, no sentido de que o professor avaliasse os procedimentos adequados à realidade, sem preconceitos: toda ação seria válida, visando ao desenvolvimento dos que apresentam mais dificuldade. Entretanto, ele conclui, de forma pessimista, que o melhor ensino talvez não possa existir, num sistema falido em suas bases. Ou seja, a única certeza pedagógica do professor Feynman é que a educação só se processa em nível de excelência quando é possível uma relação direta com os estudantes — uma situação em que se propicie o diálogo e a discussão das idéias, uma micro-sociedade em que seja possível falar sem restrições de tempo e burocracia sobre os temas científicos. “*É impossível aprender muito simplesmente assistindo sentado a uma palestra ou mesmo resolvendo problemas como tarefa.*” (Feynman, 1989, v.1, prólogo: 5)

Embora se questione sobre as poucas possibilidades de se universalizar a experiência rara e profunda que ele viveu em sua infância de aprendiz, Feynman parece jamais ter desistido de suas responsabilidades e ideais docentes. No encerramento do curso citado, ele enfatiza sua profissão de fé.

Finalmente, gostaria de acrescentar que o principal propósito de minhas aulas não foi prepará-los para algum exame — nem mesmo prepará-los para servir a indústria ou a instituição militar. Desejei, sobretudo, oferecer-lhes alguma apreciação do maravilhoso mundo e o modo de olhá-lo através da Física, que, acredito, constitui a maior parte da verdadeira cultura dos tempos modernos.

(Provavelmente existem professores de outras matérias que discordam, mas penso que eles estão completamente errados!) Talvez vocês não se satisfaçam apenas com essa pequena apreciação da cultura; pode ser que vocês queiram mesmo se lançar integralmente à maior aventura que a mente humana acabou de começar. (Feynman, 1989, v.3, epílogo: 29)

A carreira de professor possui ainda uma dimensão atrelada ao processo de criação e pesquisa. Feynman pondera que, no geral, muitos cientistas se sentem aliviados quando são “premiados” com a possibilidade de dedicar-se exclusivamente à pesquisa solitária e abrir mão da docência. Esse fato era realidade na geração desse cientista nas universidades americanas, era condição inegociável de Einstein em Princeton, era contingência confortável e atingida por Piaget. Para muitos, o trabalho científico parece ser mais frutífero fora da sala de aula. Entretanto, Feynman relata a face adversa desse mito por meio de um discurso assentado sobre o argumento central de que somente a relação com alunos, possibilitada pela atividade docente, é capaz de engendrar sem angústia os mecanismos criativos da descoberta científica.

Ele recorda que, nos anos 1940, em Princeton, foi criado o Instituto de Estudos Avançados, destinado a acolher os “*tremendos cérebros*” e lhes dar a oportunidade “*para se sentarem naquela casa adorável em meio aos bosques, sem aulas para dar, sem obrigações, tudo o mais. Esses pobres idiotas agora podiam pensar em tudo com clareza, completamente isolados*” (Feynman, 1985: 64). Não era o que acontecia, infelizmente. Em muitos casos, que ele identifica como sendo a maioria, os exclusivamente pesquisadores eram tomados por um vazio criativo que gerava ansiedade e acabava desandando em “*culpa e depressão*”. Com toda a disponibilidade para fazer algo, eles estavam inférteis. Segundo Feynman, pela ausência de confronto e desafios reais, os alunos, que ele chama de “*sujeitos experimentais*”. A fonte de idéias está na geração de perguntas, e o cientista, sozinho ou com seus pares, não vivencia o dinamismo inerente a conhecimentos de níveis e profundidades variáveis. Seria exatamente a diferença de repertório que provocaria a experiência da gestação criativa; o contato e o diálogo homogêneo colaboraria para o processo de validação da

descoberta, enquanto a descoberta em si mesma é homóloga à vida que circula em uma sala de aula.

Eles fazem freqüentemente perguntas profundas sobre as quais já pensei com freqüência e depois desisti, por assim dizer, por algum tempo. Não me faria mal pensar novamente nelas e ver se eu consigo ir além agora. Os estudantes podem não ser capazes de perceber o eu quero responder, ou as sutilezas sobre as quais quero pensar, mas eles me fazem lembrar de um problema fazendo perguntas na vizinhança daquele problema. (Feynman, 1985: 64)

Caso aconteça de, não obstante a atividade docente, permanecer o vazio científico, Prof. Feynman contabiliza: "*pelo menos eu estou vivendo; pelo menos eu estou fazendo algo; estou contribuindo*" (1985: 64).

O fio do ensino-aprendizagem que reconstitui os quadros da memória autobiográfica de Feynman articula as vivências infantis com o pai ao projeto docente com os jovens estudantes e enreda, finalmente, num mesmo universo cognitivo-afetivo, os filhos, com quem se propõe a recriar as próprias experiências. Desse modo, relata como inventava histórias para seu filho mais velho, à luz do estilo paterno: as intrigas não eram conhecidas nem se baseavam em livros, mas nasciam do cenário em que estavam. Por exemplo, de que forma uma espécie de seres minúsculos que vivem no ventilador do quarto, cujas pequeníssimas famílias passeiam por “florestas” de parafusos e engrenagens, sentem os ventos quentes e frios que saem das narinas do cachorro, se perdem no azul do tapete etc., sendo que à criança cabia identificar, no cenário real, de onde partiam os estímulos percebidos pelos seres mínimos. Todavia, o pai observa que, com a filha menor, esses jogos lógico-literários não produziam o encantamento, os risos e a excitação que ocorriam com o primogênito. Ela gostava especialmente dos contos dos livros, e pedia ao pai que os lesse repetidamente; essas histórias relidas eram capazes de gerar emoção. Diferentemente do irmão, ela se encantava com o ritual da leitura e a repetição da fantasia em si mesma; ele, com o inusitado da fantasia que brinca com os traços da realidade. Feynman conclui que, assim como os filhos não são iguais em sua curiosidade, expectativa, ou foco de interesse, os

alunos podem necessitar de meios diversos para serem conduzidos, muitas vezes, a lugares semelhantes. (Feynman, 1999: 21) Daí a busca por gêneros variados de intervenção docente, na medida das possibilidades físicas e estruturais da universidade.

Quando estudante de Física do MIT, o currículo de ciências era complementado por algumas disciplinas de humanidades; Feynman se considerava com muitas limitações nessa área, especialmente em disciplinas de literatura em língua estrangeira, de que ele sempre se afastou; dentre todas, Filosofia era a matéria que ele considerava mais próxima da Ciência, daí sua escolha recair naquele terreno. Sua auto-avaliação esclarece que o desenvolvimento de um ensaio a partir de uma idéia literária ou filosófica lhe demandava muito esforço, e o resultado era em geral considerado muito sintético pelos professores. Entretanto, os ensaios realizados nessa época, embora sucintos e sempre em risco de escapar do tema, tendem a uma abordagem não usual e inesperada, muito diversa da simples retomada de aulas e referências bibliográficas, ou da permanência precavida nos limites do previsível. No caso de redações menores, propostas pelo curso de Língua Inglesa, sua saída era sobretudo a paródia, que ele acreditava manejar com mais desenvoltura. Mas nem sempre esse gênero cabia à nobreza dos temas.

Vale citar, a propósito, uma interpretação do *Fausto*, de Goethe, determinado como tema do trabalho; depois de semanas de luta interna e páginas em branco, Feynman desenvolveu a idéia de que a obra era uma reflexão sobre a Ciência, mas era Mefistófeles o personagem que a simbolizava — marcado pela arrogância e pelo erro essencial, embora capaz de dominar e revelar o oculto; Fausto seria apenas a alma humana errante. Outro ensaio, cuja referência é importante para a compreensão de seu processo de pensamento e criação, foi proposto como trabalho final de um curso optativo de Filosofia. O tema seria de escolha do aluno, vinculado ao que tinha sido tratado em aula. Ocorre que Feynman tinha passado o curso todo em estado mais um menos letárgico, pois as aulas eram expositivas e a voz docente era uma monodia ininterrupta, com uma dicção que uniformizava os fonemas: em suma, ele compartilhou com os colegas seu desamparo solitário — não era senhor sequer dos conteúdos que poderiam servir como ponto de partida. Todavia, uma das características essenciais da inteligência é a capacidade de resolver problemas novos. Como o promissor cientista realizaria sua tarefa? Ele decidiu, então, dar corpo filosófico ao estado contínuo de fluxo

de consciência em que estivera durante essas aulas, aliando essa contingência discente a uma conversa que tivera com o pai — o interlocutor primordial — conjecturando sobre o que se passa na cabeça de um ser humano no curto período de tempo entre a vigília e o sono: como caminha o raciocínio, a percepção, como termina o fluxo de consciência às portas do sono?

Para escrever o ensaio, Feynman passou quatro semanas investindo na pesquisa, cujo objeto experimental era ele próprio. Quando ia dormir, observava o que acontecia. Inicialmente, percebeu que pensava muitas coisas falando consigo mesmo. Essa fala interior se alinhavava, ou se superpunha, ou se contrapunha a imagens visuais. Um pouco mais tarde, quando o cansaço se acentuava, ele observava que pensava em duas coisas ao mesmo tempo. Essa percepção se deu quando, durante uma fala interior, ele imaginou duas cordas atadas ao pé da cama, passando por alguns sulcos ao redor de um cilindro de torneamento, que erguiam a cama lentamente. Ele não estava consciente de que imaginava essas cordas até que começou a se preocupar com a possibilidade de uma corda enroscar na outra, e o movimento da cama ser brusco. Nesse momento, superpôs-se à fala interior a constatação racional — “*Ah, a tensão cuidará disso*” —; essa intervenção interrompeu o primeiro pensamento e levou-o à consciência de que, sem perceber, estava pensando em duas coisas ao mesmo tempo, sendo uma de caráter visual, outra traduzida em fala interior. Observou ainda que, no limiar do sono, as idéias permaneciam, mas iam-se tornando cada vez menos interconectadas logicamente, até quando, completamente “estrábicas” e fragmentadas, o sono se sobrepunha a elas. (Feynman, 1985: 14)

A decisão de escrever um ensaio sobre esse tema — incitada pela própria atitude de desligamento em aula e complementada por uma conversa — revela a determinação do estudante em investigar um objeto novo, sem bibliografia de apoio, fundamentado em experiências realizadas consigo mesmo, diariamente, durante um mês. Com relação ao resultado das observações, Feynman corrobora o que considera uma idiossincrasia, ou seja, o costume de falar consigo mesmo sobre assuntos variados, o que é diferente de pensar, pesquisar, ou imaginar. Essa fala interior, quando revelada aos psiquiatras que o estavam examinando por ocasião da convocação do exército americano para as forças de ocupação da Alemanha vencida, em 1945 ou 1946, foi um dos motivos de sua dispensa pelos médicos. Feynman foi considerado “deficiente” no exame psiquiátrico:

sua ficha diagnosticava “*alucinação auditiva hipnagógica*”. Seu relato a respeito do episódio constitui um capítulo espirituoso de *Surely you’re joking, Mr. Feynman* — “Uncle Sam doesn’t need you” (1985: 60) —, e confirma a serenidade livre com que ele lidava com suas supostas possibilidades e limitações. Quando foi fazer o PhD. em Princeton, ele procurou ampliar sua formação excessivamente exata; frequentou aulas de filosofia sobre Whitehead que não conseguia compreender e outras de Biologia, bem mais acessíveis, embora considerasse que, em termos epistemológicos, a Biologia estava longe de ser uma Ciência no sentido pleno da palavra, como era a Física, seu objeto de estudo e encantamento. (1985: 25)

Quando estava trabalhando em sua tese de PhD., em 1943, Feynman foi chamado para integrar-se ao grupo que desenvolvia o projeto da bomba atômica. Essa convocação desestabilizou os projetos científicos e incutiu-lhe uma responsabilidade culposa; erigiu-se o conflito entre a pesquisa que realizava — seu desejo acalentado durante anos — e o compromisso moral de “ter de ajudar a proteger a civilização”. O peso ideológico em sua vida sempre lhe pareceu imponderável; a rigor, não tinha consciência do andar da história com relação à construção da arma, nem se sentia participante da rede estratégica que considerava o papel dos cientistas nos Estados Unidos uma missão de defesa planetária. Mas foi esse o argumento que o levou a se juntar à equipe de Oppenheimer em Los Alamos. Ele comenta o trabalho árduo e cooperativo: era preciso produzir a bomba antes dos alemães e fazê-la funcionar com altíssimo poder de destruição.

Entretanto, esse argumento inicialmente acenado aos cientistas se diluiu em meio ao projeto e ao resultado da Guerra.

Mas o que eu fiz — imoralmente — foi não recordar a razão pela qual estava fazendo aquilo, e então essa razão mudou, já que os alemães foram derrotados, não veio o pensamento mais simples à minha cabeça sobre tudo aquilo, e isso significava que eu deveria repensar a razão para continuar a fazer aquilo. E eu simplesmente não pensei, confesso! (Feynman, 1999: 7)

Em 6 de agosto 1945, a bomba atômica explodiu sobre Hiroshima.

A única reação que eu lembro — eu estava cego devido a minha própria reação — foi o orgulho e a excitação de todos, em festas onde todos ficavam bêbados e que faziam um brutal contraste entre o que acontecia em Los Alamos e o que acontecia ao mesmo tempo em Hiroshima. Eu estava envolvido nessas comemorações, igualmente bêbado e batucando sentado sobre os cilindros de um jipe, correndo por toda Los Alamos, ao mesmo tempo em que as pessoas iam morrendo em Hiroshima.
(Feynman, 1999: 7)

Feynman enfrentou uma fase depressiva depois desse evento. Pouco antes sua jovem esposa havia morrido, depois de uma internação hospitalar paralela ao período em Los Alamos. Essa perda acentuou a angústia diante do trágico espetáculo e a culpa da colaboração. Por um longo período, ele permaneceu silencioso, cético diante da ação humana de construir qualquer coisa: pontes, edifícios, sensatez ou paz. Estava impregnado da certeza de que muito em breve a arma seria usada novamente — agora era fácil fazê-la — e as relações internacionais pareciam estar da forma como sempre tinham sido. Lentamente, Feynman conseguiu superar a depressão do pós-guerra: retornou ao trabalho científico, mas declinou a oferta de Princeton para permanecer no Instituto de Estudos Avançados como parte da elite dos pesquisadores — sem necessidade de atuação docente; preferiu aceitar o convite para ser professor de Física na Universidade de Cornell.

Para esse cientista e professor, a liberdade de pensar estava intimamente conectada a uma independência social, a um desapego das distinções sociais e intelectuais conferidas por instituições, políticas ou não. Qualquer tipo de exaltação da imagem — sua própria ou alheia — lhe era excessivamente incômoda, capaz de provocar reações muito radicais de desdém. Isso porque tinha por princípio que as limitações seriam um constituinte estrutural humano, exacerbado ou minimizado pelas circunstâncias; qualquer mitificação seria mistificação. Tal concepção existencial também tinha sido semeada no colo paterno, pelo discurso crítico ao primado das aparências. Paralelamente ao lema que lhe servia de mote interno — “*Eu não tenho que ser bom só porque todos acham que sou*” — que o eximia da responsabilidade de “ser

brilhante”, expressava sua auto-imagem em nítido confronto com uma cultura americana do hiper-dotado. “*Nunca fiz qualquer coisa importante (...). Porém eu apreciava física e coisas matemáticas e foi justamente brincando com elas que trabalhei em coisas que me levaram mais tarde ao prêmio Nobel.*” (1999: 11)

Uma das coisas que meu pai me ensinou além da física (RISOS) (...) foi um desrespeito para com o respeitável... para determinados tipos de coisas. Por exemplo: uma vez saiu no New York Times uma foto do Papa e uma multidão curvada à sua frente. Meu pai costumava me colocar em seu colo ao ler o jornal e diante de tal foto me disse o seguinte: “Olhe agora estes seres humanos. Aqui está um deles de pé e todos esses outros estão curvando-se diante dele. Agora qual é a diferença? Este é o papa (...). A diferença são as ombreiras” — claro que não no caso do papa, mas se ele fosse um general teria sempre o uniforme, a posição — “mas este homem tem os mesmos problemas humanos, janta como qualquer um janta, vai ao banheiro, tem o mesmo tipo de problemas que todos; é um ser humano. E por que todos estão se curvando diante dele? Somente por causa de seu nome, de sua posição e de seu uniforme, não por causa de algo especial que ele tenha feito, sua honra, ou qualquer outra coisa semelhante”. Ele [o pai] estava em seu uniforme de trabalho, assim ele sabia qual diferença existia entre o homem com o uniforme e o homem sem uniforme; porém, para ele, era o mesmo homem. (Feynman, 1999: 9)

Feynman foi premiado com o Nobel por seu trabalho em eletrodinâmica quântica. Perguntado sobre o valor pessoal do prêmio, ele teve a oportunidade de declarar-se plenamente assegurado de quais eram suas prioridades e seus valores; e confessa, finalmente, qual foi o prêmio precioso de sua vida: o sabor da descoberta, o prazer do encontro e da revelação experimentados no processo da pesquisa.

(RISOS) Não sei nada sobre o Prêmio Nobel, não compreendo para que ele serve ou o que significa, mas se as pessoas da Academia Sueca decidem que x, y ou z ganharam o Prêmio, então que assim seja. Não tenho nada a ver com o Prêmio Nobel... é um pé no...(RISOS). Não gosto de honrarias. Fiquei satisfeito pelo trabalho que realizei e pelas pessoas que o apreciaram e fazem uso de seus resultados; afora isso não preciso de mais nada, não há sentido em mais nada. Não penso que seja tão importante que alguém na Academia Sueca tenha decidido que esse trabalho é merecedor do Nobel. O prêmio eu já tinha recebido. O prêmio é o prazer de descobrir, o pontapé inicial da descoberta, o fato de que ela é útil para outras pessoas — isso é a coisa real, as honras são irreais para mim. Não acredito em honras, elas me aborrecem, honras são ombreiras, honras são uniformes. Meu pai me ensinou isso. Não suporto isso, me machuca. (Feynman, 1999: 12)

CAPÍTULO IV

O ENCANTAMENTO JÔNICO

Dou por concluído, com isso, tudo o que eu queria demonstrar a respeito do poder da mente sobre os afetos e sobre a liberdade da mente. (...) Se o caminho, conforme demonstrei, que conduz a isso parece muito árduo, ele pode, entretanto, ser encontrado. E deve ser certamente árduo aquilo que tão raramente se encontra. Pois se a salvação estivesse à disposição e pudesse ser encontrada sem maior esforço, como explicar que ela seja negligenciada por quase todos? Mas tudo o que é precioso é tão difícil como raro.

Spinoza

Os capítulos anteriores deste trabalho apresentaram seis histórias singulares que percorrem quase todo o século XX, em continentes, países e contextos sócio-econômico-culturais por vezes díspares. Entretanto, o que há em comum, para a realização literária e científica, no amadurecimento e aprendizado de cada autobiógrafo?

Não obstante as inumeráveis promessas efêmeras e seu oposto, as descobertas póstumas, genericamente uma pessoa relevante para a transformação de seu ambiente cultural é aquela cuja obra se anuncia como provavelmente destinada à posteridade. A notoriedade a faz emergir da coletividade; sua voz é ouvida na história, acima do coro comum no decorrer de seu tempo, e o transcende, porque sua obra comove e porque redimensiona a eterna pergunta sobre o universo e a condição humana. Esses solistas cantam o nosso humano canto geral em tom e timbre mais precisos, nele inserindo improvisos surpreendentes.

Expertos, à semelhança dos autobiógrafos deste trabalho, parecem se construir lentamente, graças a uma série de condições e circunstâncias que se cruzam e convergem ao acaso. Inicialmente, considere-se o suposto equipamento genético e as características de personalidade; depois vem o espaço cultural em todos os seus matizes: a família em que o sujeito cresce, os modelos que o inspiram, o ambiente intelectual propício, a educação disponível, as oportunidades que favorecem a expressão daquele potencial primeiro, os eventos históricos que intervêm na sensibilidade e compõem a cosmovisão pessoal.

Ao analisar a conexão entre genes e cultura a propósito da arte, em *Consilience, the unity of knowledge*, o biólogo Edward O. Wilson (1999) argumenta.

Não existe um gene para tocar bem piano, ou mesmo algum tipo de “gene Rubinstein” para tocá-lo extremamente bem. O que há, em vez disso, é uma ampla conjunção de genes cujos efeitos favorecem destreza manual, criatividade, expressão emotiva, foco, espectro de atenção e controle de tom, ritmo e timbre. Essa conjunção também torna a criança bem-dotada propensa a tirar proveito da oportunidade certa, na hora certa. Ela tenta um instrumento musical, provavelmente dado por seus pais musicalmente talentosos, recebe deles o estímulo de um elogio merecido, repete o feito, é outra vez estimulada e logo abraça aquilo que se tornará a preocupação central de sua vida. (Wilson, 1999: 153)

O ponto de vista holístico com relação à mente humana parece ser o mais profícuo, nas pesquisas recentes da ciência cognitiva. Analisando a complexidade do cérebro, da mente e suas relações dinâmicas com o mundo em *O sítio da mente*, Henrique Del Nero (2002) afirma que “*A mente humana está situada na encruzilhada entre a natureza que selecionou o cérebro humano, a linguagem que permitiu a comunicação, a história pessoal que moldou o rosto de cada um e a história coletiva que nos dá padrões médios de ação e juízo.*” (2002: 21). E enfatiza que a interpretação unidimensional — seja ela fisiológica, genética, histórico-biográfica ou metafísica — é incapaz de abarcar o amplo conjunto de fenômenos decorrentes de um cérebro humano

em seu meio ambiente. De fato, a concepção do mundo como um sistema físico fechado — tudo o que não é estritamente determinista é simplesmente decorrente do acaso — não satisfaz a interpretação desses objetos complexos, como sustenta Karl Popper (1975). À determinação biológica se articula, sem dúvida, o acaso, mas a dimensão essencial da criatividade e da liberdade do homem de escolher, transformar e conduzir-se abre esse sistema para um dinamismo que constituiria o cerne do conhecimento e da evolução humana.

Talvez não haja uma teoria que, mesmo fundada em princípios interdisciplinares, responda a perguntas que saltam ininterruptas quando se lê a história do pensamento abstrato e da criação: por que Einstein ainda menino lê Euclides e compreende a “gramática” antes de falar a “língua”? Por que, tendo demorado a conseguir compreender o teorema de Pitágoras e finalmente, quando conseguira demonstrá-lo, já se encontrava pronto para concluir que os objetos tratados pela geometria não lhe pareciam diferentes dos objetos da percepção sensorial que podiam ser vistos e tocados? Como as crianças adquirem a clareza do que é relevante buscar para saber? O pai de Feynman ensinou-lhe a tolice de imaginar que a mera observação da natureza poderia levar a conclusões: era preciso, antes, um plano. Ou seja, o que você quer com aquele pássaro? Apenas saber o nome dele? Quais são as hipóteses anteriores à procura? O que encoraja a busca, em plena infância? E mais tarde, na maturidade, o que e por que alguns viram o que outras pessoas, nos mesmos lugares, não viram? Esses relatos respondem algumas dessas interrogações, muitas vezes através de outras, que permanecem em aberto.

1. Memória e infância

A presença forte e viva da memória veiculada pelos familiares é a primeira referência comum. No caso específico dos escritores, essa memória se concentra nos avós, os mediadores mais importantes e de profunda ligação afetiva na infância. Os ascendentes aparecem sempre vinculados às narrativas; suas lembranças e histórias são relatos orais, mas se misturam ao acervo escrito das grandes bibliotecas — domiciliares, para Borges e Eco — e determinam grande parte da atmosfera recriada na produção literária adulta. Ao discorrer sobre as lembranças reconstruídas da infância, Halbwachs

(1990) menciona a importância da evocação da memória pelos avós, porta-vozes de outras infâncias, mais longínquas.

A criança também está em contato com seus avós e através deles remonta a um passado ainda mais remoto. Os avós se aproximam das crianças, talvez porque, por diferentes razões, uns e outros se desinteressam pelos acontecimentos contemporâneos em que se prende a atenção dos pais. (Halbwachs, 1990: 84)

As narrativas épicas protagonizadas pelos antepassados de Borges são recontadas pela avó, ciosa da própria formação literária inglesa, que ela também apresenta e representa. Vizinha às narrativas orais, a biblioteca constitui outro espaço de memória — que neutraliza a linhagem familiar e a aglutina a outras épicas, herança e imaginário da espécie. O universo da cultura é composto de construções paralelas; de um lado, a voz que testemunhou os episódios e os compartilha como alimento capaz de imortalizar o particular e transitório; de outro, o silêncio solitário das palavras no papel, com poder de abduzir o jovem leitor e introduzi-lo nas mitologias coletivas. O avô de Eco não é lembrado como contador de histórias; mas era o senhor da casa em que o menino morou durante a Segunda Guerra, com quem compartilhou vida e de quem apreendeu idéias perigosas, sublinhadas em frases de jornal; além disso, ele era o velho mentor do universo semiótico e dinâmico de livros, publicações variadas, imagens e objetos usados, onde, garoto, o escritor italiano mergulhava em silenciosas horas solitárias. Para Saramago, as histórias dos avós são cantos à luz das estrelas que se alternam com um cotidiano lacônico que as duas gerações compartilhavam e que eram, ambos — os relatos e as vidas — uma parábola edênica, verbo inaugural de uma gênese humanista e sem Deus. As narrativas noturnas ao relento se imprimiram na lembrança e alimentaram sua imaginação literária, posto que os livros, raríssimos e inalcançáveis para a família portuguesa, só vieram mais tarde, aos dezoito anos. A juventude inaugura o ingresso de Saramago em uma biblioteca; embora pública e tardia, nela ele viveu, assim como seus pares, horas solitárias e silenciosas.

Halbwachs (1990) defende que as lembranças são sempre coletivas, mesmo que se refiram a eventos que o sujeito protagonizou em isolamento.

Isso acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem.
(Halbwachs, 1990: 30)

Talvez essa seja uma das alavancas da criação literária e um dos mais fortes argumentos para a ficcionalização inevitável das autobiografias. Em conferência proferida em 1978, Borges relembra um comentário da mãe — mencionado também na autobiografia — que lhe permite inferir essa paradoxal condição coletiva, polifônica, da singularidade e da criação humana. Em um só pequeno parágrafo, Borges se identifica como o sujeito cuja declamação revivifica o poeta romântico alemão (Schiller); a voz e os versos lembram a voz do pai, cuja lembrança de morte o associa ao poeta argentino Leopoldo Lugones; tudo isso evocado pela percepção e pelo dizer da mãe. A palavra do narrador ressoa um coro, uma memória em mosaico das palavras de outros que acompanham sua vida e voz.

Eu sei — minha mãe me dizia — que cada vez que repito versos ingleses, eu os repito com a voz de meu pai. Meu pai morreu em 1938, quando Lugones foi morto. No momento em que repito versos de Schiller, meu pai está vivendo em mim. As outras pessoas que me ouviram viveram em minha voz, que é um reflexo de sua voz, a qual, talvez, tenha sido um reflexo da voz de seus antepassados. Que podemos nós saber? Quer dizer, podemos crer na imortalidade. (Borges 1987: 20)

Diferentemente do que ocorre nos relatos dos escritores, para os cientistas a memória familiar não se expressa por histórias — pelo menos não há referência a um convívio mediado pela narração oral ou pela lembrança de avós. Suas autobiografias acolhem com muita ênfase a relação estreita e motivadora com familiares que seriam interlocutores de outras linguagens: a filosofia e as coleções de espécimes, para Piaget; aparelhos tecnológicos, música e livros populares de ciência e clássicos da matemática, para Einstein. O pai de Feynman, em especial, concilia um pequeno acervo de iniciação

científica e a *Enciclopédia Britânica* com uma interlocução livre e variada sobre o mundo e as relações humanas, muitas vezes ancorada em jornais ou na observação direta do ambiente.

A colheita parece corresponder à sementeira: a predominância de determinado gênero de conhecimento vinculado à presença forte e afetiva dos adultos teria favorecido uma ou outra direção. Para qualquer uma, vale a premissa de que a memória individual opera ancorada em outras memórias. Seus instrumentos — palavras e idéias — não são invenções, mas reproduções, empréstimos, transfigurações do ambiente e da cultura. Para os dois campos de conhecimento e significação, os mediadores inaugurais estão na família, e a idade de ouro é a infância.

Em seu estudo sobre a função da fala na reorganização da percepção, Vigotski (1988) ressalta o período da infância como o centro da pré-história do desenvolvimento cultural do indivíduo, período que marca o surgimento de suas formas essenciais de comportamento: o uso de instrumentos e a fala. Embora a abordagem do autor russo, nesse contexto, tenha objetivos diversos, a conexão entre essa etapa de vida e a apropriação inaugural dos signos, bem como seu desenvolvimento convergem para as considerações de Halbwachs e as referências de Freud à gênese da criação expostas no Capítulo I. As autobiografias em tela são exemplos relevantes desse conjunto teórico.

Com efeito, o próprio Umberto Eco, em *Seis passeios pelo bosque da ficção* (2002), confirma as convicções de Freud, baseado em seu próprio histórico de escritor.

(...) é fácil entender por que a ficção nos fascina tanto. Ela nos proporciona a oportunidade de utilizar infinitamente nossas faculdades para perceber o mundo e reconstituir o passado. A ficção tem a mesma função dos jogos. Brincando as crianças aprendem a viver, porque simulam situações em que poderão se encontrar como adultos. E é por meio da ficção que nós, adultos, exercitamos nossa capacidade de estruturar nossa experiência passada e presente. (Eco, 2002: 137)

Afora esse fio que entrelaça o brinquedo infantil à produção artística adulta, há outras conexões vislumbradas nesses relatos autobiográficos. Um diz respeito a

características de personalidade e comportamento infantil que, ao permanecerem na maturidade, podem acentuar ou enriquecer o potencial epistemofílico. Outro se refere à similaridade entre procedimentos de trabalho cognitivo na infância e na vida adulta, bem como à retomada, na maturidade ou na velhice, de interesses primitivos. É relevante assinalar que em todas as autobiografias observa-se que a sensibilidade e a curiosidade da criança permanecem vivas e se aliam aos projetos da maturidade.

Piaget, por exemplo, reitera em sua autobiografia que o exercício infantil e adolescente da coleta e classificação de moluscos foi essencial para a realização de toda sua pesquisa posterior sobre a inteligência humana. Ele não se refere ao conteúdo, mas ao comportamento frente ao objeto, à ação metódica de exame associada a uma constância do registro escrito. Essa forma de aprendizagem intensamente focada e sistematizada de imediato no papel favoreceu, segundo o próprio cientista, a construção de um estilo de pensar e trabalhar.

A afirmação de Eco sobre seu procedimento maduro de criação literária — que seria um símile de suas sérias brincadeiras infantis — é comprovada no romance autobiográfico em referência nesta tese.

A propósito da retomada de interesses infantis na maturidade, Freud (1996) faz uma ponderação de caráter pessoal, bastante ilustrativa. No pós-escrito ao *Estudo Autobiográfico*, escrito em 1935, ele relata a decisão de completar o texto de 1925, composto em plena reincidência do câncer; operado logo depois da autobiografia pronta, ele seguiu seu percurso intelectual. No complemento de 1935, ele afirma que algo se alterou em seu foco de pesquisa desde a finalização daquele relato, que poderia ser descrito como uma “fase de desenvolvimento regressivo”.

Meu interesse, após fazer um détour de uma vida inteira pelas ciências naturais, pela medicina e pela psicoterapia, voltou-se para os problemas culturais que há muito me haviam fascinado, quando eu era um jovem quase sem idade suficiente para pensar. Percebi ainda mais claramente que os fatos da história, as interações entre a natureza humana, o desenvolvimento cultural e os precipitados das experiências primitivas (cujo exemplo mais proeminente é a religião) não passam de um reflexo

dos conflitos dinâmicos entre o ego, o id e o superego que a psicanálise estuda no indivíduo — são os mesmos processos repetidos numa fase mais ampla. (Freud, 1996:76)

Howard Gardner avalia que Albert Einstein apresentou durante toda a vida um foco de interesse persistente, gradativamente enriquecido pela pesquisa científica; entretanto, essa pesquisa sempre esteve apoiada em um “credo” construído a partir de leituras populares da infância e de discussões entre pares na adolescência, associado a algumas experiências modelares de prazer no trabalho científico: os negócios da família e a atmosfera propícia da escola em Aarau. Gardner conclui que *“Einstein combinava a curiosidade e a sensibilidade da criança pequena com os métodos e o programa do adulto maduro”* (Gardner, 1996: 77). Observação, de resto, confirmada por Piaget (1973b) em entrevista mencionada no Capítulo III.

Há fortes indícios de que as perguntas infantis diretas ou simbolizadas em jogos e criações se estendem vida afora, transfiguradas e enriquecidas, enquanto as tentativas de resposta retroagem, ensinando aos sujeitos uma ação constantemente em processo: a pesquisa, a teoria, a leitura, o romance podem constituir evocações concretas das experiências inaugurais. Vigotski, ao analisar a imaginação e a arte na infância, destaca que *“a lei básica da criação artística infantil consiste em que seu valor não reside no resultado, no produto da criação, mas no processo de criação em si”* (Vigotski, 2003:88). Isso não significa que a imaginação infantil suplante a fantasia madura — já que tanto a imaginação quanto a atividade criadora necessitam da experiência para se desenvolver —, nem que a criação infantil antecipa o futuro poeta ou cientista que já desabrocha precocemente. Com efeito, na infância, as ações criativas e prospectivas são necessidades potenciais, *“que dizem respeito a todos e a cada um de nós”* (Vigotski, 2003:10); e a imaginação é um atributo humano multidimensional, em contínuo desenvolvimento e indispensável a todos os âmbitos do fazer e do conhecer.

2. Escola como metáfora

Em algumas passagens de *As pequenas memórias* (2006), Saramago reitera suas convicções sobre a instabilidade da memória e a impossibilidade de conferir autoria

plena a determinada lembrança (“*as recordações são realmente minhas?*”), tema dissecado trinta anos antes no *Manual de pintura e caligrafia* (1977). Entretanto, ao lembrar quadros e cenas escolares, o narrador faz ressalva a essa dúvida e ressalta a certeza egóica dessas recordações. As memórias escolares de Saramago são composições metonímicas, em que objetos típicos desse cenário são arranjados em uma perspectiva cujo foco de olhar se encontra no aluno-observador. A cena em geral prescinde de pessoas: os objetos ganham novo estatuto, simbólico, na combinação. Os pedaços de escola, articulados, são alçados à condição de metáfora da escola pessoal, vivida e misturada à subjetividade do adulto que recorda. A cena mais antiga de Saramago restaura a “*cadeirinha baixa*”, onde a criança desenhava cada letra, lenta e aplicadamente, “*na pedra, que era o nome que então se dava à ardósia*”. Escrevia com um “*lápiz de lousa*”, mais barato e de baixa qualidade, “*duro como a pedra em que se escrevia*”. O lápis mais caro e brando, “*de leite*”, “*essa pequena maravilha das técnicas da escrita mais actualizadas*” ele só pode tocar mais tarde, no ensino oficial. Completa o cenário a sacola de estopa castanha em que guardava seu material, “*com um barbante para levar a tiracolo*”. (Saramago, 2006: 58)

Nesse quadro, a metáfora é a de uma “*educação pela pedra*”, à maneira de João Cabral de Melo Neto (1975:11) —“*lições da pedra (de fora para dentro, cartilha muda), para quem soletrá-la*” — cujo aprendiz amoroso, cercado pelos signos da classe sem privilégios que lhe destinava a permanência nessa altura mínima da cadeirinha, inicia a epopéia da apropriação da cultura. Na contramão do determinismo social e do acaso absoluto, emerge a decisão do sujeito. O poema de João Cabral é minha livre associação à construção da subjetividade de Saramago; referindo-se nos versos finais ao Sertão, o lugar em que “*não se aprende a pedra: lá a pedra, uma pedra de nascença, entranha a alma*”, a metáfora poética de João Cabral se cruza com aquelas enumeradas pelo autobiógrafo em sua infância descalça em Azinhaga. O chão onde dormia no verão; as pedras da antiga estrada romana que o deslumbraram, as pedras das batalhas adolescentes nas ruas de Lisboa; a pedra instrumento de escrita e matéria de um projeto literário que levanta do chão, ressuscita de sob a pedra os avós e personagens de sua infância.

Outras descrições de memória escolar em Saramago seguem essa rota da metonímia à metáfora. Em uma, o objeto em foco são as carteiras duplas; em outra, os

corredores de mosaico vermelho, impecavelmente limpos. Nas duas lembranças, o reencontro com esses fragmentos da escola é permeado de emoção e nostalgia: embora o retorno à “*primavera dos tempos*” seja comovente, a memória da escola é a de um espaço do qual se abstrai a vida e o aluno; ela é suspensa no tempo, cristalizada em representações simbólicas, metáforas de um momento histórico e cultural passado; portanto, é uma escola vazia.

(Nas aulas desta escola, e provavelmente em todas as outras do país, as carteiras duplas a que então nos sentávamos eram exactamente iguais àquelas que, cinqüenta anos depois, em 1980, fui encontrar na escola da aldeia de Cidadelhe, no concelho de Pinhel, quando andava a conhecer gentes e terras para as meter na Viagem a Portugal. Confesso que não pude disfarçar a comoção quando pensei que talvez me tivesse sentado a uma delas na primavera dos tempos. Mais decrepitas, manchadas e riscadas pelo uso e pela falta de cuidados, era como se as tivessem levado do Largo do Leão e de 1929 para ali.). (...)

Recordo muito bem, com uma nitidez absoluta, quase fotográfica, os amplos e extensos corredores, o pavimento escuro, constituído por mosaicos vermelhos que pareciam encerados (...). (Saramago, 2006: 94-102)

Para Saramago, a escola foi fonte sistemática da cultura, das letras, das ciências e também do trabalho como sobrevivência. Foi uma experiência de atuação bem sucedida, de glória na batalha contra a carência, contra o não e as circunstâncias injustas. A escola pôde ensinar-lhe convívio, respeito, estímulo pedagógico e abriu-lhe as portas de conhecimentos e das páginas da literatura.

Para Borges, a escola pública da infância é rejeitada na autobiografia. A experiência dolorosa risca o nome da instituição e lhe destina uma referência de localização, apenas um endereço. O nome da rua é a lembrança autorizada, ou seja, o espaço de fora, anterior ao portão, o lugar onde ainda não se configura a identidade de aluno. Considerando-se, ainda, que o uniforme usado por Borges era o de uma escola

estrangeira — em todas as acepções da palavra — a distância e o não-pertencimento se evidenciava sem disfarces. A rejeição da escola é apenas a metonímia de um confronto mais amplo, centralizado no pai, de natureza ideológica e cultural. Desse modo, embora J.L.B. tenha freqüentado a escola pública de Buenos Aires dos nove aos catorze anos, o registro dessa educação não é revelado. Para o narrador, a casa paterna com sua biblioteca e os familiares substituem os mestres públicos.

Contudo, durante a juventude, na Suíça, a escola abriu-se para a vivência da camaradagem, da ampliação das referências culturais, do exercício de novas línguas. As memórias desse período são leves e bem-humoradas; o próprio léxico em operação desenha essa experiência em que o conhecimento de diversas disciplinas, da álgebra à química e à poesia, não se constrói com esforço e ressentimento: “*o professor amável*”, “*companheiros*”, “*aceitação do argumento*”, “*estudo e dedicação*”. Milhares de quilômetros de sua terra natal, Borges não era um estrangeiro, possivelmente porque sua nacionalidade tinha um vínculo de outra ordem, multicultural, inspirado na memória coletiva culta e literária que, na Europa de então, ultrapassava fronteiras. A vivência na tradicional escola suíça de poucos alunos, a maioria estrangeiros, retoma e reforça o processo de aprendizagem da infância, nuclear, tão alheio a Palermo quanto, depois, à Primeira Guerra. Nesses anos europeus, Borges relata seus encontros memoráveis: poucos amigos, longas conversas e milhares de livros. De certo modo, as sucessivas bibliotecas, com seu imenso acervo em dezenas de línguas, substituem as sociedades e as contradições humanas diversas representadas na escola, com as quais ele teve pouca oportunidade de conviver.

Para Umberto Eco, a escola foi o ambiente em que aprendeu a ler e escrever, tanto à maneira do fascismo, quanto como exercício de liberdade; na escola aprendeu hinos e hipocrisia, assim como formas de reação às injustiças e de rebeldia por meio de uma ação anárquica. A pequena escola em um lugarejo do Piemonte apresentava exemplos de contestação bizarra, fundamentais para ele se iniciar na tradução das contradições humanas em estilo picaresco.

Os episódios vinculados à escola da infância de Eco abrangem, de um lado, as circunstâncias históricas, com referências ao período da Segunda Guerra e às formas como os produtos culturais incorporavam e reagiam às ideologias oficiais. De outro, antecipa as marcas romanescas típicas da literatura — cujos pontos altos estão na

fantasia acerca da professora, cuja letra e palavras de incentivo à livre expressão eram índices de sua imemorrável beleza, juventude e afinidade com os lírios do campo; e, sobretudo, na crônica “O copo inquebrável”, na paródia épica à *Divina comédia* e no personagem Bruno, que sintetiza a experiência político-existencial e o registro literário. Desse modo, a escola, para esse escritor, é a terra onde amadurecem os primeiros frutos da ficção: as personagens, o humor, as artimanhas, as ações, tudo à sombra da história real, da pesquisa que constrói a verossimilhança e a coerência. Essa escola da memória é escrita no estilo literário e histórico da maturidade, com recursos formais análogos à futura semiótica da qual viria a ser grande teórico.

É importante resistir a transpor a experiência escolar de Albert Einstein para o registro dramático. Os componentes dessa narrativa e o tom eloqüente do protesto do autobiógrafo podem levar a um quadro banal e estático de personagens arquetípicos, o oprimido e o opressor, defrontando-se com o bem e o mal. Minha interpretação considera, sobretudo, o caráter dinâmico das relações entre aluno e escola no tempo, a formação da subjetividade em confronto com modelos a observar ou afastar e, finalmente, a construção da autonomia do pensar forjada em meio a um ambiente desfavorável.

De fato, embora os primeiros anos em uma escola católica possam ter sido difíceis para o único menino judeu da classe, é preciso considerar o contexto geral da escola alemã, para todas as crianças, de qualquer grupo social, religioso ou étnico. Paralelamente, emerge desses fatos a independência da família Einstein, de “judeus não-religiosos”, liberais aficionados pela ciência e tecnologia e para os quais seguramente a escola era um caminho necessário a qualquer custo, pelo seu valor de conhecimento e cultura, que coincidia com os valores mais elevados dessa família. A construção da subjetividade na vivência do preconceito é também mencionada por Freud, em um trecho de sua autobiografia, e ilustra a formação de uma independência moral e intelectual semelhante à que caracteriza todo o comportamento escolar e científico de Einstein.

Quando, em 1873, ingressei na universidade, experimentei desapontamentos consideráveis. Antes de tudo, verifiquei que se esperava que eu me sentisse inferior e estranho porque era judeu. Recusei-me de

maneira absoluta a fazer a primeira dessas coisas. Jamais fui capaz de compreender por que devo sentir-me envergonhado da minha ascendência ou, como as pessoas começavam a dizer, da minha “raça”. Suportei, sem grande pesar, minha não aceitação na comunidade, pois me parecia que, apesar dessa exclusão, um dinâmico companheiro de trabalho não poderia deixar de encontrar algum recanto no meio da humanidade. Essas primeiras impressões na universidade, contudo, tiveram uma conseqüência que depois viria a ser importante, porquanto numa idade prematura familiarizei-me com o destino de estar na oposição e de ser posto sob o anátema da “maioria compacta”. Estavam assim lançados os fundamentos para um certo grau de independência de julgamento. (Freud, 1996:16)

Einstein afirma que a educação se processa essencialmente pela atuação do ser que ensina — um modelo, de qualquer forma, mesmo que monstruoso. Ele menciona ainda o poder que a escola tem, com seu caráter repressivo, de matar a frágil motivação pelo conhecimento científico. Entretanto, o próprio Einstein é exemplo de que a escola nem tem tanto poder de sufocar tendências, nem a motivação é por princípio tão instável. Sua expulsão do Ginásio Luipold foi acompanhada de um julgamento que mal esconde a confissão de fracasso por parte do professor de grego: *“te sentas na carteira da última fila e sorris, o que viola o sentimento de respeito de que um professor necessita numa aula”* (Pais, 1982:45). A jovem rebeldia silenciosa do aluno avesso à memorização de declinações tinha o poder de desautorizar, mesmo que de forma subjacente, formas de aprendizagem e modelos de ensino. Por outro lado, a convicção de Einstein sobre seus projetos de estudar Física teórica e Matemática atravessou todas as instituições pelas quais passou e se alimentou do melhor, por um tempo inestimável, na escola de Aarau, onde ele revela que teve as idéias seminais do princípio da relatividade. Pelo menos no caso dele, a motivação não era frágil, mas obsessiva e inarredável.

Ao discorrer sobre a escola como um reduto da memória coletiva e como um foco da memória individual, Maria Cecília C.C. de Souza (2000) aborda a experiência do confronto como componente da história educacional de muitos, bem como a função específica da escola na constituição dos conhecimentos, em meio às próprias contradições e às demandas externas. Essas reflexões vêm ao encontro dos relatos autobiográficos citados e esclarecem muitos de seus pontos críticos, embora os quatro autobiógrafos provenham de diferentes contextos, épocas e culturas, também diversos do que suscita o trabalho de Souza (2000), a escola pública nacional.

Nem sempre e nem todos os professores foram justos, e foi importante não o serem — permitiu que os alunos não se constituíssem no espelho de seu olhar. (...)

Essa escola, a tradicional escola pública, mantém uma paradoxal saudade, porque, embora caricatural, era clara nos seus limites. Demonstrava que o ensino e a cultura não são coisas naturais, nem que o conhecimento pode ser atingido sem esforço. É possível sempre mudar a cultura escolar, mas no limite de saber se a filosofia, as ciências, a literatura, a matemática, a história subsistiriam um só minuto sem essa, por vezes cruel, violência pedagógica. A fecundidade da escola tradicional, para os que a ela sobreviveram, estava em marcar nos seus limites a cultura que se criou apesar da escola, contra a escola, fora da escola, mas dependendo dela. Seus limites forneciam os bordos por onde era possível vicejar a crítica, a contracultura, a rebelião e o humor. (Souza, 2000: 10-11)

A ausência de episódios escolares nas autobiografias de Piaget e Feynman pode indicar que não teria sido exatamente a escola o lugar primordial para as respectivas construções da identidade de aprendiz em uma coletividade. A falta da escola nessas narrativas não se caracteriza como um lapso, uma reação, mas como um índice de menos valia biográfica. No caso de Feynman, as vivências escolares são tangenciadas, sempre como ilustração de um lugar de convívio, um espaço social, onde aulas e

disciplinas se dissolvem em meio à camaradagem ou aos planos mirabolantes de travessuras científicas. Feynman era de família de classe média de judeus não-religiosos e liberais, moradores do Brooklin, em Nova Iorque, em cujas ruas se cruzavam numerosas famílias de imigrantes de diversas origens. A atmosfera democrata é propícia à concentração em formas de viver e aprender em liberdade, não obstante a crise econômica dos anos 30, que coincide com o final da infância de Feynman.

Por outro lado, a escolaridade de Piaget, na pequena cidade suíça, é narrada como uma experiência solitária do colecionador de espécimes às margens do lago associada ao prazer e excitação do trabalho extracurricular junto ao diretor do Museu de Ciências. Talvez a escola como instituição educacional coletiva esteja ausente na narrativa, porque o menino se ausentou dela, internamente alheio ao currículo multidisciplinar coletivo; sua opção e ação precoce como “fâmulos” focado na satisfação de seu interesse pela biologia parece ter obliterado a memória das experiências pedagógicas e sociais comuns à vida escolar.

De qualquer forma, embora esses dois autobiógrafos não registrem sua vivência escolar, eles se agrupam aos demais na enfática menção aos mediadores que teriam sido essenciais na formação cultural e intelectual, nos procedimentos de trabalho e na qualidade da relação com o objeto de conhecimento: o pai, para Borges e Feynman; o avô e o diretor da escola, para Saramago; o tio e o diretor do museu, para Piaget; o pai e o tio, para Einstein; o avô e a professora, para Eco.

A relação com tais mediadores é generalizadamente considerada como favorável à condição do livre exercício de conjecturar, concluir e criar. Ao confronto vivido por quase todos no âmbito da escola, contrapõe-se a permissão da experiência e do erro. Fica implícita, por parte desses mediadores, uma expectativa de realização dos aprendizes, mas essa confiança não parece ter-se tingido de imposição de horários de estudo, de estilo de trabalho, de críticas à produção, de reprovação pelos equívocos. Os autobiógrafos estiveram desde cedo protegidos por um espontâneo e consistente espaço de liberdade de aprender estimulado pela interlocução e o oferecimento de objetos culturais. Os escritores e os cientistas reconhecem e exaltam a oportunidade que lhes foi possibilitada de criar seus próprios caminhos de busca e exploração do mundo, de suas representações, da compreensão dos fatos e ensinamentos.

Completa o perfil do grupo a tendência à auto-avaliação rigorosa que reduz a importância da crítica e dos louvores externos. A independência de julgamento, de que fala Freud, municia os expertos, desde a infância, para um comportamento resistente ao discurso crítico desprovido de argumentos, às ideologias conservadoras, aos juízos opressivos, tanto quanto aos aplausos e premiações. O adolescente Piaget cede à demanda materna pela formação religiosa enquanto ouve a profissão agnóstica do pai, mas busca, paralelamente, um suporte consistente nos livros de filosofia; Einstein recebeu o prêmio Nobel através de um representante, que leu seu breve discurso, enquanto estava em um simpósio científico no Japão; Feynman manifesta repulsa “às ombreiras” e outras formas de desigualdade e adulação a qual lhe permitiu exercitar confortavelmente a liberdade de se expressar e trabalhar; esse mesmo perfil é reconhecido em Saramago, Eco e Borges. Em conexão a essa autonomia, todos declaram preferência pelo estudo solitário, ou compartilhado com poucos. Todos parecem cultivar, junto à independência — e não é possível deduzir o que é a força determinante dessa condição, nem se é ela é causa em vez de efeito —, a solidão, a tendência à melancolia e à sensação de alheamento, pelo menos durante o tempo da infância e adolescência.

As grandes diferenças entre esses expertos se expressam na relação que nutriram entre o conhecimento empírico e o simbólico, entre as dimensões da natureza e da cultura, da vida e da reflexão. Borges caminhou sempre e quase exclusivamente dos livros à vida; Saramago percorreu e enfrentou a vida, antes de encontrá-la nos livros; Eco parece ter compartilhado livros e vida, precoce e simultaneamente. Einstein tendia à abstração e à reflexão, enquanto Piaget se concentrava nos procedimentos empíricos; Feynman associava experiência e abstração, dirigindo sua atenção para as pequenas coisas do mundo tanto quanto para o raciocínio matemático.

3. Epistemologias e subjetividades

Assim como a Ciência, a Literatura é uma modalidade de conhecimento. Na medida em que ela é um registro, uma representação escrita expressiva e polissêmica de atos, fatos, tempos e invenções, ela pressupõe, tanto no leitor quanto no escritor a aquisição de informações e conceitos e o desenvolvimento de raciocínios, bem como o

processamento de imagens e fantasias com fortes vínculos emocionais. Desse modo, tal conhecimento se organiza, de um lado, permeado pelas emoções e, de outro, associado à reflexão sobre o mundo.

Philip Jackson, em *On the place of narrative teaching* (1995), sustenta que a narrativa possui uma função epistemológica. De fato, os textos literários não se limitam a carregar um conhecimento sobre o mundo, mas são, eles próprios, conhecimento. O argumento de Jackson amplia o raciocínio do filósofo Richard Kuhns (1974:5), para quem a consciência de pertencer a uma comunidade é estabelecida também pela experiência de um acervo literário comum. Esse saber compartilhado define o estatuto do sujeito como associado a determinado grupo cultural (Jackson, 1995).

Antonio Candido (1995) enfatiza a tal ponto o papel de formação desempenhado pela Literatura, que preconiza esse conhecimento como um dos direitos humanos essenciais. Contestando o discurso simplificador de que existe uma literatura que eleva e edifica, paralelamente a outra, cuja força pode gerar uma iniciação indesejada pelos educadores, Antonio Candido sustenta que “*ela [a literatura] não corrompe nem edifica (...); mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver*”(1995: 244). Do ponto de vista político, a privação de bens culturais a membros de uma comunidade se configuraria, portanto, uma forma de espoliação; a fruição da arte e da literatura seria um direito inalienável dos cidadãos, porque são conhecimentos constituídos pela memória das sociedades humanas e capazes de engendrar reflexões e conceitos, enquanto comovem e sustentam a dimensão sensível.

Do ponto de vista da construção pessoal desse saber e desse ofício, os escritores em foco apresentam diferenças, devidas à forma como se relacionaram com o acervo disponível, tanto humano quanto cultural. Mas não há dúvida de que houve uma interlocução fundamental entre os leitores Borges, Eco e Saramago e o universo da literatura, oral e escrito, intermediados pelas vivências pessoais e familiares em determinado contexto.

Borges reitera em sua autobiografia que sempre foi um imitador compulsivo. Conforme apresenta ao leitor a lista abundante de livros e autores que inauguram sua infância e habitam todos os seus dias, confirma ter exercitado escrever como cada um, no decorrer de sua formação e afirmação como escritor. À parte o senso de humor

metalingüístico que percorre seu estilo, a aprendizagem literária por imitação pode ser um procedimento extremamente fértil e eficaz para a conquista posterior de uma liberdade estilística, bem como um recurso inevitável aos leitores apaixonados.

Contrariamente à possível premissa de que a imitação poderia alimentar uma despersonalização do aprendiz, Vigotski (1988) afirma que essa operação não é possível sem a compreensão do objeto modelo. No caso de Borges, sua primeira influência — Cervantes — só se constituiu um referencial a ser “plagiado” porque o jovem leitor foi capaz de apreender alguns padrões mais relevantes da construção narrativa de *Dom Quixote*: a estruturação dos eventos, aspectos lingüísticos e estilísticos, temas e personagens. Sem a leitura desses padrões, ele não poderia praticar a imitação.

Uma compreensão plena do conceito de zona de desenvolvimento proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado. Um princípio intocável da psicologia clássica é o de que somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa, é indicativa de seu nível de desenvolvimento mental. Esse ponto de vista está expresso em todos os sistemas atuais de testes. Ao avaliar-se o desenvolvimento mental, consideram-se somente aquelas soluções de problemas que as crianças conseguem realizar sem a assistência de outros, sem demonstração e sem o fornecimento de pistas. Pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. Recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento.
(Vigotski, 1988: 99)

Umberto Eco também recorria à imitação do acervo de várias linguagens e estilos da biblioteca do avô, especialmente atento à forma semiótica das publicações — capa com os dados editoriais, título, ilustração — e produzia seus exercícios romanescos infantis à maneira dessas primeiras leituras. Todavia, essa imitação costumava recorrer a um conjunto de obras e por vezes de códigos e estilos diferentes: o romance de aventuras, o gibi, a enciclopédia ilustrada. Em *A misteriosa chama da*

Rainha Loana (2005), Umberto Eco retoma esses procedimentos de criação primitivos, descritos em “Como escrevo” (2003b), e cria um romance ilustrado, espécie de enciclopédia das memórias de papel de seu protagonista, síntese da biblioteca semiótica do avô.

Essa epistemologia da escritura, principiada no exercício da imitação de múltiplos padrões, desenvolve-se de forma complexa até adquirir a autonomia para a transfiguração. O movimento que vai da identificação à insurgência é comum aos processos dos três escritores. Os relatos de Saramago não flagram a experiência de criação na infância — embora um deles descreva o aprendizado do código escrito através da detecção de padrões alfabéticos nos jornais —, e esse fato pode explicar a ausência de referências à imitação como exercício de aprendizagem. Entretanto, quando começa a ler as primeiras obras literárias completas, aos dezoito anos, Saramago descreve um processo simultaneamente calcado no fascínio e na reação. Adolescente, ele experimenta em suas leituras o êxtase e a antítese, como se a leitura fosse uma interlocução viva com o narrador. As *Odes* de Ricardo Reis o enlevaram e lhe semearam o contraponto, reativo, de quem é incapaz de ser epicurista em virtude da intensidade dos próprios desejos e protestos. *O ano da morte de Ricardo Reis* (1988) nasce desse encontro e desse confronto. O mesmo se dá para a leitura do mundo: o romance *Todos os nomes* (1997) é fecundado pela procura insana, nos cartórios labirínticos, de referências documentais do irmão morto. Ao ler a vida e a obra de Camões, a admiração pelo gênio se associa à indignação pela ignorância e desprezo dos poderosos com relação à obra prima que o poeta ferido carregava no embornal, como augúrio pessimista da rota de todos os poetas futuros; desse contato, nasce *Que farei com esse livro?* (1980).

Na maturidade, ganha corpo o movimento de fruição-recriação de todos os livros, de todo o conhecimento disponível e inacessível. Borges, Saramago e Eco confirmam a onipresença do diálogo literário em seu processo criativo: o título *De como a personagem foi mestre e o autor seu aprendiz* explicita a reversibilidade de papéis e o jogo entre leitor e leitor; a parceria Borges - Bioy Casares; a explicitação da “memória de papel” que subsiste no escritor esquecido de si mesmo de *Rainha Loana*.

Além dessa relação generalizada com o acervo literário universal, Umberto Eco descreve o itinerário criador a partir de uma “inquietação”, que precede a “idéia

seminal”, pedra fundamental da edificação da obra — que por vezes exige anos de trabalho. A imagem da idéia seminal, sempre atrelada a uma sensação inexplicável diante de um quadro real ou imaginário imprevisto, assemelha-se à construção de hipóteses iniciais de Einstein, que relata a ocorrência de um “pensamento visual”, uma “intuição inconsciente” capaz de detonar um longo caminho de raciocínios e teorizações. O cientista exemplifica esse percurso com a conexão entre sua idéia do homem caindo do telhado junto a uma ferramenta como a idéia seminal da Teoria da Relatividade Geral, bem como relata sua imagem de um viajante no espaço na velocidade da luz como a geradora da Relatividade Especial. A idéia seminal de Eco e o pensamento visual de Einstein parecem nutrir alguma similaridade com o discurso interior de Feynman — que ele revelava ser a voz constante que nutria seu pensamento investigativo — e o contendidor interno de Piaget, encarregado de lhe propiciar a antítese necessária ao desenvolvimento de seu raciocínio.

Em carta a um jornalista que lhe perguntou se a música influenciava sua pesquisa científica, Einstein (1928) afirmou a imbricação das linguagens no âmbito do sujeito:

*A música não influencia a atividade de pesquisa, mas
ambas são nutridas pela mesma fonte de inspiração e
complementam uma à outra na libertação que propiciam.*
(Einstein apud Dukas, 1984: 63)

Não é meu objetivo forçar identidades entre os procedimentos de conhecimento científico e o artístico-literário. É preciso, entretanto, dissipar a idéia de que os processos cognitivos são de natureza exclusiva. Se o senso comum tradicional reserva à Literatura e à Arte a liberdade, verossimilhança e imaginação, de um lado, e, de outro, à Ciência a verdade e a lógica, como se uma e outra fossem solitárias e mutuamente estranhas em sua busca, é preciso lembrar que a condição de ser verdadeiro não corresponde exatamente à pesquisa científica. Também a Ciência estabelece seu saber sobre a verossimilhança, no sentido de que sua linguagem se encadeia segundo um processo de coerência interna. A livre imaginação, conforme ilustram muitos exemplos apresentados neste trabalho, é inestimável para a proposição de hipóteses, raciocínios e teorias, assim como a pesquisa científica pode oferecer precisão e encanto a um projeto literário — *O pêndulo de Foucault* (1988), de Umberto Eco, exigiu de seu autor o estudo

cuidadoso de conceitos da Física, sem os quais o edifício da verossimilhança desse romance ruiria.

Entretanto, não há dúvida de que o procedimento de raciocínio de Einstein representa de forma cristalina a concepção clássica da natureza do conhecimento teórico-abstrato. Sua busca obsessiva pela compreensão conceptual das coisas, sua determinação em alcançar a síntese, em conceber um raciocínio com o mínimo de hipóteses, articuladas com o máximo de simplicidade, constitui um exemplar epistemológico da formulação das teorias científicas. Ao descrever como se processa o pensamento e se formula um conceito, Einstein (1982) explicita os passos sucessivos: a associação livre inicial com sua rede de imagens armazenadas na memória gerando seqüências encadeadas; identificação de um padrão, ou seja, do nexos organizador das seqüências em mútua relação: princípio do pensamento propriamente dito, ou seja, da descoberta do instrumento operacional (nexos organizador), que corresponde a um conceito; ligação do conceito a um signo lingüístico: instauração da comunicabilidade do pensamento que é, em suma, um “jogo livre dos conceitos”. Essa explicação de Einstein corresponde a um registro metacognitivo pessoal, que lhe permitiria compreender como alcançava a generalização e as representações abstratas sem a necessidade de tradução lingüística. Todavia, o jogo livre de conceitos, que é o pensamento, vive um dinamismo continuamente alimentado pela própria desestabilização, oriunda do desajuste entre a previsão humana e os fenômenos universais.

De certo modo, o pensamento lógico, que determina a organização coerente de conceitos e categorias, tendo por meta a constituição de princípios, é o instrumento comum com que se escrevem narrativas e teoremas. Por outro lado, a constituição dos saberes observada nessas autobiografias escapa desse corpo estratificado e o dinamiza, assim como a poesia ao dicionário. Por exemplo, o funcionamento de uma língua é descrito com base em uma gramática apoiada em categorias lógicas e normatizadas a partir do critério de generalização, mas a literatura consiste em uma operacionalização dessa língua em que se prevê a ruptura da norma e a liberdade de construção dentro dos limites potenciais daquela gramática. A língua é viva porque seu usuário, especialmente o mais competente, desestabiliza seus conceitos e sua sintaxe.

Os autobiógrafos são usuários criativos da língua da lógica e do acervo científico e literário. Sabem que a lógica tem limitações e acervos demandam renovação. Por isso, seu processo de conhecimento é concomitante ao processo de criação, e há uma alimentação mútua entre a aprendizagem e a experiência e o erro. Há ainda uma relação particular e dinâmica incessante entre esses componentes e a subjetividade de cada um, constituída das motivações pessoais, das emoções por trás e em meio a cada ação, das relações com seus pares, da relação com a cultura. O conhecimento é infinito e feito de inquietude que não lhes permite abrir mão da busca de novas revelações, de novos estranhamentos.

O intenso investimento emocional nas produções intelectuais — detectado em todos os relatos — é simbolizado pela alegoria de Einstein (1988) em seu discurso a Max Planck: ao distinguir as duas espécies de freqüentadores do Templo da Ciência, ele sintetiza dois procedimentos de trabalho científico. De um lado, os “técnicos” representariam um processo de aprendizagem mais servil, baseada no acúmulo de instruções; de outro lado, os “devotos” teriam profunda dificuldade de restringir-se às instruções, pois seu perfil cognitivo buscaria a multiplicação dos métodos. A distância que vai da instrução ao método pode explicar o sofrimento vivido diante de processos didáticos mecanicistas. Tanto os cientistas quanto os escritores, desde a infância, desenvolvem projetos em que interfere alto grau de operações mentais voltadas ao desafio de solucionar o desconhecido ou de criar a pergunta, de vasculhar o que ainda não existe em sua consciência. Essa fuga do armazenamento de instruções para a invenção e reinvenção de métodos é mobilizada pela motivação que leva ao Templo: o desejo e a necessidade de evadir-se de um cotidiano rigoroso e monótono, aliado ao simples e raro prazer de pensar. Einstein ilustra esse ponto de vista com um exemplo pessoal.

Todos supunham, também, que eu fosse ser engenheiro. Mas eu achava intolerável a idéia de ter de aplicar a faculdade inventiva a coisas que fazem a vida diária ainda mais complicada — e tudo isso, só para a monótona tarefa de ganhar dinheiro. Pensar, apenas, como na música!... Quando não tenho qualquer problema especial para ocupar a mente, gosto de reconstruir as

provas de teoremas matemáticos e físicos que já conheço há muito tempo. Não há qualquer objetivo nisto, é só uma oportunidade de me entregar à agradável ocupação de pensar... (Einstein apud Dukas, 1984: 18)

Essa evasão se configura como um prazer diverso da satisfação transitória: trata-se, efetivamente, para o sujeito, de um prazer imanente ao objeto do qual ele se apropria e torna seu. Quando Saramago (1998b) confessa em seu discurso de premiação no PEN Clube que nenhum momento de glória em sua vida substituiria sua travessia vitoriosa pela sala da primeira série graças à boa ortografia, é preciso considerar que essa emoção transcende a vaidade, pois o prazer vem acoplado às primeiras palavras escritas. O apreço pela língua escrita nasce ali e será eternamente alimentado por essa experiência. Umberto Eco (2003b) menciona a inevitável saudade do romance que se aproxima do final, e o desejo que clama ao escritor prolongá-lo, para prolongar o convívio com um objeto de criação que reinventa o criador e fala com ele. Feynman (1999) declara a incapacidade de grandes prêmios lhe outorgarem prazer comparável ao experimentado durante o longo período que envolve uma pesquisa, suas falhas, retrocessos e descobertas. Assim como Feynman, Borges (1987) agrega à felicidade de ler a de ensinar e revela sentir que, em suas aulas conferências, tem diante de si apenas uma ou duas pessoas com quem conversa sobre o sabor das palavras. Ele considera parte do curso dividir com seus alunos essa projeção afetiva no livro, que ganha um estatuto de ser: esse objeto é sempre a voz de alguém.

Eu diria que a literatura é uma forma de alegria. (...) Fui professor de literatura inglesa, durante vinte e cinco anos, na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Sempre dizia a meus alunos que procurassem ler pouca bibliografia, que não lessem críticas, que lessem diretamente nos livros. Entenderiam pouco, talvez, mas sempre usufruiriam algo e estariam ouvindo a voz de alguém. (Borges, 1987:10)

Há em comum à epistemologia desses expertos uma procura, uma fome de respostas para o sentido da vida e do universo cuja satisfação se processa através do

esforço solitário, independentemente da obtenção de sucesso. Ao mesmo tempo, a busca de conhecimento é conduzida por um rigoroso credo humanista, tanto do ponto de vista ético quanto lógico. A primeira perspectiva — a ética — inevitavelmente ilumina o movimento da história que eles viveram.

A oposição clara de Einstein aos nacionalismos, militarismo e a todas as formas de intolerância foi construída a partir dos valores familiares e da experiência das Guerras mundiais, que culminou com a construção da bomba atômica — trágico paradoxo entre a ciência mais aguda e as forças políticas. A confissão dolorosa de Feynman sobre esse pacto renovado entre Fausto e Mefistófeles constitui um depoimento da geração mais jovem e nascida na América democrática, mas igualmente atenta à opressão disfarçada dos uniformes e patentes de todos os tipos de exércitos. Na ponta da península ibérica, o jovem Saramago acompanhava os distorcidos noticiários sobre a vizinha Guerra Civil espanhola e afastava de sua vida de estudante e homem maduro as fardas e as fraudes do discurso fascista universal. A conscientização de Eco à revelia da doutrinação do *Duce* e solidária aos humilhados e anarquistas é contemporânea à adolescência e à resistência de seu vizinho português. Alheio às guerras, mas não à política argentina, Borges constitui uma resistência de ordem conservadora a qualquer ideologia vinculada ao poder de cerceamento às individualidades. Talvez o credo humanista ético e lógico encontre eco na unidade ideal do espaço universitário. A universidade, onde quase todos passaram décadas de suas vidas, simboliza — além da oportunidade de ingresso no Templo — o único lugar em que é possível agregar o valioso espírito da *universalidade* com o livre pensar e expressar.

Em uma tentativa final de síntese da epistemologia dos expertos, é possível presumir que a meta central dessa aventura difícil — explícita ou velada — é atingir um estado de “encantamento jônico”. Essa expressão foi cunhada pelo físico e historiador Gerald Holton (1999), a partir da proposição de Thales de Mileto, no século 6 a.C., que postulava haver uma unidade na natureza e que o constituinte último de toda matéria era a água: o ser primordial e também o princípio do devir, da mudança. Para Holton, o encantamento jônico significa a crença na unificação — uma certeza profunda de que o mundo possui uma ordem e pode ser explicado por um pequeno número de leis naturais,

mesmo que tal explicação pareça por vezes provisoriamente impossível, em virtude da limitação da linguagem humana.

Conforme observado na análise de sua autobiografia, Einstein expressa a procura pela fonte do encantamento jônico. Reitero a citação da carta a Marcelo Grossmann (“*É um sentimento maravilhoso reconhecer a unidade de um fenômeno complexo que ao observador direto parece coisas muito separadas*”) e o brinde final a Planck (“*Que consiga unificar em um único sistema lógico a teoria dos quanta, a eletrodinâmica e a mecânica!*”). (Cf. Cap. III)

Umberto Eco desenvolve esse tema tanto no âmbito da criação literária quanto no da crítica. Em *Seis passeios pelo bosque da ficção* (2002), ele reflete:

(...) não deixamos de ler histórias de ficção, porque é nelas que procuramos uma fórmula para dar sentido a nossa existência. Afinal, ao longo de nossa vida buscamos uma história de nossas origens que nos diga por que nascemos e por que vivemos. Às vezes procuramos uma história cósmica, a história do universo, ou nossa história pessoal (que contamos a nosso confessor ou a nosso analista, ou que escrevemos nas páginas de um diário). Às vezes, nossa história pessoal coincide com a história do universo. (Eco, 2002: 145)

Toda narrativa de Borges parece afirmar a existência de um arquiteto universal, síntese e ponto de fuga de todos os textos. Sua conceituação do processo criativo como um fluir entre as páginas escritas através da história decreta a imortalidade humana por meio do texto que se reconta (cf. o encontro com Homero em *O imortal*, cap.II) e aproxima cada homem de todos os homens no espaço de uma biblioteca geral, fonte do encantamento jônico. O *aleph* de Borges reinventa o *lume* de Dante, ambos pontos de luz para onde convergem toda memória universal e de onde jorra o sentido primeiro de todas as coisas. É metáfora enigmática da busca do conhecimento ilimitado, que unifica a Ciência e a Literatura, e cuja tradução é sempre incompleta.

Assim como Borges, Umberto Eco (2002) filosofa sobre a permanente interrogação inscrita na linguagem humana e nos signos da natureza — reflexão presente tanto no texto de ficção quanto nos ensaios — e confirma a pergunta primordial, analisada por Freud a propósito de Leonardo da Vinci, dirigida simultaneamente à razão e à metafísica nas páginas da literatura e da ciência.

O problema com o mundo real é que, desde o começo dos tempos, os seres humanos vêm-se perguntando se há uma mensagem e, em havendo, se essa mensagem faz sentido. Com os universos ficcionais sabemos sem dúvida que têm uma mensagem e que uma entidade autoral está por trás deles como criador e dentro deles como um conjunto de instruções de leitura.

Assim, nossa busca do autor-modelo é um Ersatz¹⁸ para aquela outra procura, no curso da qual a Imagem do Pai se esvaece na Névoa do Infinito, e nunca deixamos de nos perguntar por que existe alguma coisa em vez de nada. (Eco, 2002:122)

A miragem da generalização em uma unidade é lembrada também por Piaget como um “*choque afetivo*”, em uma tarde de revelações: “*a identificação de Deus com a própria vida foi uma idéia que quase me pôs em êxtase, pois me permitia ver na biologia a explicação de todas as coisas e do próprio espírito*” (cf. cap.III). É preciso frisar que seu sonho de síntese fica parcialmente relegado aos arquivos trancados da adolescência. Adulto, Piaget (1973) redescobre as perguntas primordiais escondidas, esquecidas nos textos do passado. Talvez seu esforço juvenil por afugentar o demônio da filosofia tenha-se voltado contra a possibilidade de encantamento jônico. Na tentativa de descansar do estresse da pesquisa científica aos dezoito anos, decidiu escrever uma novela filosófica que se revelou desastrosa: ele sentiu a dificuldade da filosofia e da ficção, talvez não por incompetência ou pouca motivação, mas por resistir a entregar-se ao perigo de buscar mais ciência do que a limitação humana é capaz, como advertia, paradoxalmente, o demoníaco Mefistófeles. “*É em vão que se vagueia de ciência em*

¹⁸ Palavra alemã que significa “substituto”, usualmente indicando imitação de qualidade inferior ou artificial.

ciência: cada qual só assimila um pouco se é capaz” (Goethe, 1976: 96). Nesse âmbito, o jovem cientista acolhe o vaticínio; na maturidade, parece retomar o procedimento da catalogação, que se estende especular para a autobiografia, em suas etapas categorizadas e analíticas, separadas.

A procura pela fonte do encantamento jônico, em Feynman e Saramago, se realiza num itinerário multidirecional, semelhante a uma rede. A rigor, a educação científica do físico norte-americano ocorreu com base no desenho de uma rede articulada através do diálogo socrático com o pai. Os passeios pelos campos, a leitura de jornais e enciclopédias, qualquer tópico era apresentado como uma noção estruturada obrigatoriamente pelo contexto, por uma tradução tecida pela referência a outras noções. Desse modo, a expressão de Feynman parece reproduzir esse processo na vida adulta. Sua dificuldade de responder à pergunta do pai sobre o fóton se deve à necessidade de traduzir um conceito dinâmico e isso só poderia ser feito com a configuração de uma rede discursiva e conectada a outros contextos. A aula de Feynman sobre a inter-relação entre os conhecimentos e as disciplinas escolhe como exemplo o vinho, e o conceito é apresentado em um discurso cujas noções aparecem em rede, entrelaçando razão e sentidos. O mesmo acontece quando decide fazer seu trabalho de filosofia na faculdade: a partir de um comportamento específico em sala de aula, Feynman decide investigar seu processo mental da vigília ao sono e depara com uma rede intrincada que é sua própria fala interior. Mesmo seu relato autobiográfico é caracterizado por um estilo não linear, alinhavado por nexos muitas vezes insubmissos à causalidade.

Em Saramago, a escritura se caracteriza formalmente como rede, seja na fluência do texto — é marca estilística do autor suas narrativas que retiram as marcas de discurso direto e indireto e omitem os sinais gráficos de pontuação —, seja na constituição do narrador em focos narrativos duplos. É verdade que o processo de composição em rede sustenta grande parte da produção literária do século XX, com a ênfase em fluxos de consciência e monólogo interior, bem como na composição não linear e mesmo na experiência de manipular vários códigos, como *A misteriosa chama da Rainha Loana*. Mas em Saramago ele atravessa a produção literária, e mesmo os textos autobiográficos apresentam esse recurso, que esfacela o tempo em conexões imprevistas, alterna o ponto de vista do narrador e apresenta diferentes padrões lingüísticos.

Já o estilo de Einstein, embora acolha a expressão das emoções — que se alternam entre o protesto indignado diante da inconsistência humana e o arrebatamento frente à Ciência e à razão — alinha todo o texto autobiográfico em uma breve, organizada e didática história da Física a partir de Newton, na qual interpõe sua aventura científica pessoal vinculada à de seus contemporâneos.

As epifanias relatadas por todos os autobiógrafos universalizam a experiência da revelação e da beleza. Nos escritores, ela ocorre em dois planos: primeiramente é vivida através de uma percepção sensorial (a luz), ou intelectual (as bibliotecas), ou existencial (os humilhados) e posteriormente é transfigurada em metáfora literária (a memória, o Aleph, a chama). Nos cientistas, ela se confunde com a celebração de cada descoberta. Em ambos os casos, parece ocorrer um processo similar de prazer estético, derivado do entrelaçamento entre o previsto e o inusitado. A percepção estética se realiza na síntese entre o padrão — formas historicamente cristalizadas — e o novo — imagens aparentemente originais. As epifanias, mesmo no âmbito da Ciência, reproduzem essa percepção, pois nela, a síntese resolve o desajuste entre a percepção humana — assentada sobre padrões — e a surpresa diante do funcionamento da natureza.

A racionalidade da Ciência e a autonomia da ficção não prescindem da emoção da descoberta, nem da memória coletiva, nem da consciência de sua dimensão social, nem do esforço e do trabalho contínuo de seus autores. A subjetividade que se constrói em cada um desses relatos se entrelaça ao respectivo trabalho — científico ou literário — que assume a função e o sentido último da existência. O encantamento jônico talvez seja um símile da luz extática do paraíso de Dante e buscá-lo impõe um compromisso pesado com as metas pessoais e coletivas e uma disponibilidade de trabalho áspero e permanente. O suposto talento traduzido pelo senso comum como “facilidade natural” e “habilidade herdada” não corresponde com exclusividade às vidas narradas. Além da profunda reverência e do apreço permanente pelo conhecimento — de gênero científico ou artístico — alinha-se a tais vidas o que pode ser tomado como o “axioma dos expertos”, isto é, esta clássica e arguta máxima de Hesíodo:

*“Ante os portais da excelência, os altos deuses
puseram o suor”.* (Hesíodo, 1991:45)

A premissa universal da escolha e do esforço pessoal se articula a uma rede de condições necessárias à sua operacionalização. Sem acesso coletivo aos bens culturais, o conhecimento é um potencial espoliado. Saramago avalia que seu avô era um “*Einstein esmagado sob uma montanha de impossíveis, um grande escritor analfabeto*” (2006:119). Um século e meio depois da infância daquele sem-terra português, quanto se estendeu a todas as parcelas da população dos países mais pobres o direito à literatura e à ciência? A “montanha de impossíveis” é um problema de ordem política e social, que atinge a educação em todas as suas esferas. De uma forma ou de outra, todos os autobiógrafos foram alimentados de conhecimento e de entusiasmo pelos objetos da cultura. Mesmo a escolha por uma ou outra área foi em grande parte contingencial: o acervo familiar concreto ou idealizado ajudou a construir as motivações inaugurais. Essas proposições dão sustentação à tese da escolha e do esforço pessoal. Além disso, do ponto de vista epistemológico, as autobiografias corroboram as hipóteses cognitivistas sintetizadas em *The Cambridge handbook of learning sciences* (2006) e apresentadas no Capítulo I. Compreensão conceitual, vinculação da aprendizagem a procedimentos e instrumentos autênticos, metacognição, interação e autonomia são favorecedores do desenvolvimento de competências e especialidades.

À rede de proposições da expertise é preciso, enfim, acrescentar a imaginação, capaz de preencher os vazios reais da vida, bem como nutrir a incapacidade de se resignar à sua indeterminação. A atividade criadora e a fantasia se constroem com a substância do real e da experiência, têm relação direta com a riqueza e a variedade das vivências acumuladas (Vigotsky, 2006:17). Quanto mais experiências vividas, mais se amplia o poder de imaginar e conjecturar, à revelia das circunstâncias e da própria matéria do real que alimenta essa função vital do homem. Em uma conferência em 24 de maio de 1978, às vésperas de completar oitenta anos e de olhos fechados há quase trinta, Borges confia à platéia, como se estivesse meditando à meia voz.

Continuo imaginando não ser cego; continuo comprando livros; continuo enchendo minha casa de livros. Há poucos dias fui presenteado com uma edição de 1966 da Enciclopedia Brokhaus. Senti sua presença em minha casa — eu a senti como uma espécie de felicidade. Ali estavam os vinte e tantos volumes com uma letra

gótica que não posso ler, com mapas e gravuras que não posso ver. E, no entanto, o livro estava ali. Eu sentia como que uma gravitação amistosa partindo do livro. Penso que o livro é uma das possibilidades de felicidade de que dispomos, nós, os homens.” (Borges,1987:10)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de (1954). *Fala, amendoeira*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- ANTONIO CANDIDO (1976). “Literatura e personagem”. In ANTONIO CANDIDO et alli. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva.
- ANTONIO CANDIDO (1995). *Vários escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades.
- ARENDT, Hannah (1961). “A crise na Educação”. In ARENDT, Hannah, WEIL, Eric, RUSSELL, Bertrand, ORTEGA Y GASSET (2000). *Quatro textos excêntricos*. Seleção, prefácio e tradução de Olga Pombo. Lisboa: Ensino.
- ARISTÓTELES (1966). *Poética*. Tradução do grego, prefácio, introdução, comentários e apêndice de Eudoro de Sousa. Porto Alegre: Globo. 1966
- AUSTIN, John L. (1986). *How to do things with words*. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955. Urmson, J.O.; Sbisá, Marina Eds. Oxford: Oxford University Press, c.1975.
- BAKHTIN, Mikhail (2000). *Estética da criação verbal*. Tradução do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.
- BARBOSA, João Alexandre (1998). “Até os limites da realidade”. Caderno Mais, Folha de São Paulo, 06/12/98.
- BENJAMIN, Walter (1975). “Sobre alguns temas em Baudelaire”. In Benjamin, W. e outros, *Os Pensadores* (coleção), XLVIII. Tradução da versão italiana de Cabral, Edson Araújo e Damião, José Benedito de Oliveira. São Paulo: Abril Cultural.

- BERGSON, Henri; BACHELARD, Gaston (1974). *Cartas, conferências e outros escritos*. Coleção Os Pensadores. Trad. Franklin L. e Silva. São Paulo: Abril Cultural.
- BLUMENFELD, Phyllis C.; KEMPLER, Toni M.; KRAJCIK, Joseph S. (2006). "Motivation and Cognitive Engagement in Learning Environments". In *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences*. Sawyer, R. Keith, Ed. New York: Cambridge University Press.
- BORGES, Jorge Luis (1972). *El Aleph*. Buenos Aires: Emecé / Madrid: Alianza.
- _____ (1972b). *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé / Madrid: Alianza.
- _____ (1987). *Cinco visões pessoais*. Trad. Maria Rosinda Ramos da Silva. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2 ed. Primeira publicação 1979.
- _____ (2000). *Um Ensaio Autobiográfico 1899-1970*. São Paulo: Globo. Trad. de Maria Carolina de Araújo e Jorge Schwartz. Texto ditado em inglês a Norman Thomas di Giovanni e publicado originalmente na revista *The New Yorker*, Nova York, 19 de setembro de 1970, com o título *Autobiographical notes*.
- _____ (2000b). *Obras completas*. Vol. I (1923-1949). Vários tradutores. São Paulo: Globo.
- _____ (2001). *O Informe de Brodie*. Tradução Hermilo Borba Filho. São Paulo: Globo. (Primeira publicação 1976.)
- BRUNER, Jerome (1997). "Autobiografia e si-mesmo". In *Atos de significação*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRUNER, Jerome e WEISSE, Susan (1997). "A invenção do ser: a autobiografia e suas formas". In Olson, David R. e Torrance, Nancy, *Cultura escrita e oralidade*. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática.

- BRUSS, Elizabeth (1976). *Autobiographical acts: the changing situation of a literary genre*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- COHEN-TANNOUDJI, Claude, DUI, Bernard, LALOË, Franck (1977). *Quantum mechanics*. Vol 1. Trad. do original francês por Susan Hemley, Nicole Ostrowsky e Dan Ostrowsky. NY, London, Sydney, Toronto: Wiley-Interscience Publications & Paris: Hermann.
- DANTE, *A divina comédia* (1998/2004). Edição bilingüe. Tradução e notas de Italo Eugenio Mauro. Editora 34.
- DEL NERO, Henrique Schützer (2002). *O sítio da mente: pensamento, emoção e vontade no cérebro humano*. São Paulo: Collegium Cognitio, 1997.
- DUKAS, Helen e BANESH, Hoffmann (1979). *Albert Einstein, o lado humano*. Hoffmann, B., org. Tradução Lucy de Lima Coimbra. Brasília: Universidade de Brasília.
- EAKIN, Paul John (1985). *Fictions in autobiography: studies in the art of self-invention*. Princeton, New Jersey: Princeton University.
- _____ (1992). *Touching the world*. Princeton, New Jersey: Princeton University.
- ECO, Umberto (2002). *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____ (2003). “Borges e a minha angústia da influência”. In *Sobre a literatura*. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro-São Paulo: Record.
- _____ (2003b). “Como escrevo”. In *Sobre a literatura*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro-São Paulo: Editora Record.
- _____ (2004). Revista Online Arte e Cultura de 16 de junho de 2004. Portal Terra.

ECO, Umberto (2005). *A Misteriosa chama da Rainha Loana*. Rio de Janeiro-São Paulo: Editora Record. Tradução de Eliana Aguiar.

EICHLER, Marcelo Leandro (2006). *O programa adaptacionista em psicologia e a teoria da evolução das espécies*. Ciências & Cognição; ano 03, Vol. 07 mar/2006. Pp.49-67. Disponível em www.cienciasecognicao.org.

EINSTEIN, Albert (1982). *Notas Autobiográficas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Tradução e notas de Paul Arthur e Aulyde Soares Rodrigues. Escrito originalmente em alemão, *Autobiographisches* foi publicado pela primeira vez em inglês, *Autobiographical Notes* — “Library of Living Philosophers”. Vol.VII, Illinois: Open Court Publishing Company, 1947.

_____ (1992). *Albert Einstein / Milena Marc: cartas de amor*. RENN, Jürgen e SCHULMANN, Robert, org. Campinas: Papirus.

_____ (1988). *Como vejo o mundo*. Tradução H.P. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Primeira publicação, 1953.

EINSTEIN, Albert (1996). *Manuscripts*. American Institute of Physics. Documentos digitalizados disponíveis no site da instituição: <http://www.aip.org/history/einstein/early2.htm>.

EINSTEIN ARCHIVES (2003). *Digitized manuscripts* by David and Fela Shapell. Jewish National & University Library, Jerusalem; California Institute of Technology, Pasadena. Disponível em <http://www.alberteinstein.info>.

FEYNMAN, Richard (1966). *What is Science?* Palestra apresentada no XV Encontro anual da National Science Teachers Association, em 1966, em New York. Reimpresso no The Physics Teacher Vol. 7, caderno 6, 1968, pp. 313-320, com permissão do editor Ralph Leighton e do autor. Disponível da internet em <http://www.feynman.com>.

_____ (1985). *Surely you're joking, Mr. Feynman*. Texto final e edição de Ralph Leighton. Nova York: Bantam Book e Norton edition. Disponível em <http://www.feynman.com>.

- FEYNMAN, Richard (1999). “The pleasure of finding things out”. In *The best short works of Richard Feynman*. Feynman, R. e Robbins, Jeffrey Ed. USA: Perseus Books Group. Disponível em em <http://www.feynman.com>.
- FEYNMAN, Richard, LEIGHTON, Robert and SANDS, Matthew (1989). *The Feynman Lectures on Physics*. Coleção em três volumes. Massachusetts: Addison-Wesley Longman.
- FEUER, Lewis S. (1974). *Einstein and generations of science*. New York: Basic Books.
- FRANK, Philipp (1967). *Einstein: his life and times*. Tradução do original alemão George Rosen; Ed. e rev. Shuichi Kusaka. New York: A.A. Knopf.
- FREUD, Sigmund (1955). *El malestar em la cultura*. In Obras completas, vol. XIX. Tradução, prólogo e notas de Ludovico Rosenthal. Buenos Aires: Santiago Rueda.
- _____ (1973). “Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci”. (Publicado originalmente em 1910.) In *Psicoanálisis del Arte*. Tradução Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Alianza Editorial.
- _____ (1996). “Escritores criativos e devaneio”. In *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas*. Vol. IX (1906-1907). Comentários e notas de James Strachey e Anna Freud. Tradução da edição inglesa Maria Aparecida Moraes Rego. Rio de Janeiro: Imago.
- _____ (1996b). “Um estudo autobiográfico”. In *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas*. Vol. XX (1925-1926). Comentários e notas de James Strachey e Anna Freud. Tradução da edição inglesa Maria Aparecida Moraes Rego. Rio de Janeiro: Imago.
- GAZOLLA, Rachel (1996). *Reflexões ético-políticas sobre as raízes da liberdade na Grécia antiga*. Atas do II Colóquio do CPA. Unicamp, Campinas, jul/dez 1996.
- GARDNER, Howard (1996). *Mentes que criam*. Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.

- GOETHE, J.W. (1976). *Fausto*. Tradução, notas e posfácio de Sílvio Meira. Coleção Teatro Vivo. São Paulo: Victor Civita- Abril Cultural.
- GUIMARÃES, José O. de S.(2004). *Poincaré e a Teoria da Relatividade: crivo e legado*. Dissertação de Mestrado em História da Ciência. PUC-SP.
- HALBWACHS, Maurice (1990). *A memória coletiva*. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice.
- HEISENBERG, Werner (1996). *A Parte e o todo: encontros e conversas sobre física, religião e política*. Rio de Janeiro: Contraponto. Tradução de Vera Ribeiro, revisão trad. Luciana Muniz e Antônio A. P. Videira, rev. técnica Ildeu de Castro Moreira.
- HESÍODO (1991). *Os trabalhos e os dias*. (Primeiro volume). Introdução, tradução e comentários Mary de Camargo Neves Lafes. São Paulo: Iluminuras.
- HOLTON, Gerald (1995). *Einstein, history, and other passions*. Woodbury, NY: American Institute of Physics Press.
- _____ (2003). *Einstein's Third Paradise*. Daedalus, Fall 2002. Pp.26-34. The Center for History of Physics, American Institute of Physics. Disponível em <http://www.aip.org/history/einstein/essay-einsteins-third-paradise.htm>.
- JACKSON, Philip W. (1995). "On the place of narrative in teaching". In HUNTER, McEwan & KIERAN, Egan Eds. *Narrative in teaching, learning and research*. New York: Teachers College Press- Columbia University.
- KENSCHAFT, Patricia Clark (1997). *Math Power: how to help your child love math, even if you don't*. Massachusetts: Addison-Wesley Longman.
- LEJEUNE, Philippe (1996). *Le pacte autobiographique*. Edição ampliada. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

- LOURENÇO, Manuel (1985). “Pontos de vista sobre Piaget como epistemólogo”. In *Revista da Faculdade de Letras: Filosofia*, série II, vol.02, Porto, 1985. Pp.247-296. Disponível na internet em <http://www.ler.letras.up.pt>.
- MELO NETO, João Cabral de (1975). *Poesias Completas (1940-1965)*. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (2004). *O olho e o espírito*. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify.
- OLIVEIRA, Marta Kohl (1999). “Três questões sobre desenvolvimento conceitual”. In OLIVEIRA, Marcos Barbosa & OLIVEIRA, Marta Kohl, orgs. *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artmed editora.
- _____ (2005). “Escola e desenvolvimento conceitual”. In *Revista Viver Mente e Cérebro*, Coleção Memória da Pedagogia nº 2– Liev Seminovich Vygotski. Rio de Janeiro/São Paulo: Ediuoro/ Segmento-Dueto, 2005. Texto apresentado no XII ENDIPE e publicado no volume *Conhecimento local e conhecimento universal: aulas, saberes e políticas* (Champagnat, 2005).
- PAIS, Abraham (1997). *Sutil é o Senhor. A ciência e a vida de Albert Einstein*. Tradução Fernando Parente e Viriato Esteves. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- PAZ, Octavio (1986). *El arco y la lira: el poema, la revelación poética, poesia e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PESSOA, Fernando (1992). *Obra poética*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- PESSANHA, José Américo Motta (1972). “Bergson”. In *Os pensadores: história das grandes idéias do mundo ocidental* (coleção). Vol.III. São Paulo: Victor Civita / Abril Cultural.
- PIAGET, Jean (1973). “Autobiografia”. In EVANS, Richard, *Piaget: o homem e as suas idéias*. Lisboa: Socicultur. Tradução de Maria Luísa Osório de Castro. Publicação original: Piaget, J., “Autobiographie”, in C. Murchison e E. G.

Boring (Eds.), *A History of Psychology in Autobiography*. Vol. 4. Worcester, Mass., Clark University Press, pp. 237-256., 1952.

PIAGET, Jean (1973b). “As grandes questões da psicologia” (entrevista). In EVANS, Richard, *Piaget: o homem e suas idéias*. Lisboa: Socicultur. Tradução de Maria Luísa Osório de Castro.

_____ (1977). “An albino sparrow”. In GRUBER, E. e VONÈCHE, J. *The essential Piaget*. London: Routledge e Kegan Paul [Arquivo original: Jean Piaget (1907). “Un moineau albinos”, *Le rameau du sapin*. Organe du Club Jurassien, Neuchâtel, 41 : 36.] Disponível em www.ufrgs.br/faced/slomp/edu.

_____ (1999). *La vanité de la nomenclature et autres écrits de jeunesse de Jean Piaget*. Edição, introdução e notas de Fernando Vidal. Web-site design de Chris Lalonde. <http://www.piaget.org/piaget/3.0.html>.

_____ (2001) “Criatividade”. In VASCONCELLOS, Mário Sérgio, org. *Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo*. Tradução de Maria Elvira Belloto, rev. Técnica Mário Sérgio Vasconcellos. São Paulo: Moderna.

POPPER, Karl (1975). *Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária*. Tradução de Milton Amado. Coleção Espírito do nosso tempo. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp. (Conferência ministrada em 1965.)

SARAMAGO, José (1998). *Autobiography*. Publicada na Internet. <http://nobelprize.org/literature/laureates/1998/saramago-autobio.html>.

_____ (1998b). *De como a personagem foi mestre e o autor seu aprendiz*. Discurso lido na cerimônia de premiação do Nobel 1998. Publicado na Internet. <http://nobelprize.org/literature/laureates/1998/saramago-nobellecture.html>.

_____ (2001). *Manual de pintura e caligrafia*. São Paulo: Companhia das Letras. (Primeira publicação em 1977.)

- SARAMAGO, José (2006). *As pequenas memórias*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SARTRE, Jean Paul (1969). *A Náusea*. Tradução de António Coimbra Martins. Lisboa: Publicações Europa-América. (Primeira publicação em 1938.)
- SCHRÖDINGER, Erwin (1997). “Fragmentos Autobiográficos”. In *O que é vida?* Tradução de Jesus de Paula Assis e Vera Yukie Kuwajima de Paula Assis. São Paulo: Unesp.
- SOUZA, Maria Cecília C.C. de. (2000). *Escola e memória*. Bragança Paulista: Edusp.
- SPINOZA, Benedictus de. (2007) *Ética*. Edição bilingüe. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica.
- STAROBINSKI, Jean (1971). “The style of autobiography”. In *Literary Style: a symposium*. Seymour Chatman Ed. London: Oxford University.
- SAWYER, R. Keith, Ed. (2006). *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences* New York: Cambridge University.
- VIDAL, Fernando (1999). “Jean Piaget, ami de la nature”. In *La vanité de la nomenclature et autres écrits de jeunesse de Jean Piaget*. Edição, introdução e notas de Fernando Vidal. Disponível em <http://www.piaget.org/piaget>.
- VYGOTSKY, Lev S. (1988) *A formação social da mente*. Tradução J. Cipolla Neto, L.S. Menna Barreto e S.C. Afeche. Org. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Soubérman. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKII, Lev S., LURIA, Alexander R. e LEONTIEV, Alexis N. (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. Seleção e apresentação de J. Cipolla-Netto, L.S. Menna-Barreto, M.T.Fraga Rocco, M. Kohl de Oliveira. 7 ed. São Paulo: Ícone/Edusp).
- VIGOTSKI, Lev. S. (2001b) *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução do original russo: Bezerra, Paulo. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKY, Lev. S. (2003) *La imaginación y el arte em la infância*. Tradução: s/referência. Madrid: Akal. Primeira publicação em 1930.

WILSON, Edward (1999). *Consilience, the unity of knowledge*. New York: Vintage Books – Random House.

OUTRAS OBRAS CONSULTADAS

AUDI, Robert (2003). *Epistemology: a contemporary introduction to the theory of knoeledge*. 2 ed. New York & London: Routledge.

BRUNER, Jerome (2001). *A cultura da educação*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed.

CALLIGARIS, Contardo (1998). “Verdades de autor e diários íntimos”. In *Arquivos pessoais*. Revista de Estudos Históricos, nº 21. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, 1998. Disponível na Internet em www.cpdoc.fgv.br/revista/asp/dsp_edicao.asp?cd_edi=39.

CREASE, Robert P. (2006). *Os dez mais belos experimentos científicos*. Título original *The prism and the pendulum*. Tradução de Maria Inês Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

HESSEN, Johannes (1980). *Teoria do conhecimento*. Tradução de António Correia do original alemão de 1926. 7 ed. Coimbra: Arménio Amado Editor.

PETOT, Jean-Michel (1982). *Mélanie Klein, le moi et le bon objet (1932-1960)*. Colletion Psychismes. Université de Paris X – Nanterre. Paris: Dunod.

LAHIRE, Bernard (1997). *Sucesso escolar nos meios populares*. Tradução de Ramon Vasquez e Sonia Goldfelder. São Paulo: Ática.

- OLIVEIRA, Marta Kohl, REGO, Teresa Cristina e AQUINO, Júlio Groppa (2006).
“Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade”. In *Proposições*, v. 17, n.2 (50) – maio/agosto 2006. Disponível na internet em <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto62.html>.
- PIAGET, Jean. (2003). *Biologia e Conhecimento*. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes.
- PIAGET, Jean. (2002). *Epistemologia genética*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes.
- REGO, Teresa Cristina (2003). *Memória da escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis: Vozes.