

UNIVERSIDADE FEDERAL TECNOLÓGICA DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE — PPGTE

JEFFERSON LUIZ FRANCO

**ENSINANDO O FUTURO — VISÕES DA FICÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O ATO DE
LECIONAR**

DISSERTAÇÃO

CURITIBA
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL TECNOLÓGICA DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE — PPGTE
JEFFERSON LUIZ FRANCO

**ENSINANDO O FUTURO — VISÕES DA FICÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O ATO DE
LECIONAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Tecnologia, do
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e
Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do
Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Mário Lopes Amorim

CURITIBA
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

K14c
2017 Franco, Jefferson Luiz
Ensinando o futuro : visões da ficção científica sobre o ato de
lecionar / Jefferson Luiz Franco.-- 2017.
169 f. : il. ; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês
Disponível também via World Wide Web
Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal
do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e
Sociedade, Curitiba, 2017
Bibliografia: f. 119-125

1. Ficção científica – Estudo e ensino. 2. Ficção – Estudo e
ensino. 3. Ficção – Crítica e interpretação. 4. Professores – Visão
política e social. 5. Ficção americana – Crítica e interpretação. 6.
Asimov, Isaac, 1920-1992. Como se divertiam – Crítica e
interpretação. 7. Biggle, Lloyd Jr., 1923-2002. Maneira doida de
lecionar. Crítica e interpretação. 8. Willis, Connie. Muito barulho
por nada – Crítica e interpretação. 9. Tecnologia – Dissertações.
I. Amorim, Mário Lopes. II. Universidade Tecnológica Federal do
Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e
Sociedade. III. Título.

CDD: Ed. 22 – 600

Biblioteca Central da UTFPR, Câmpus Curitiba



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Diretoria Geral do *Campus* Curitiba
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e
Sociedade



TERMO DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO Nº 489

A Dissertação de Mestrado intitulada Ensinando o futuro - visões da ficção científica sobre o ato de lecionar defendida em sessão pública pelo(a) candidato(a) Jefferson Luiz Franco no dia 30 de março de 2017, foi julgada para a obtenção do título de Mestre em Tecnologia e Sociedade, Linha de Pesquisa – Tecnologia e Trabalho e aprovada em sua forma final, pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade.

Profª. Drª. Angela Maria Rubel Fanini - (UTFPR)
Prof. Dr. Evanir Pavloski - (UEPG)
Prof. Dr. Clóvis Mendes Gruner - (UFPR)
Prof. Dr. Mario Lopes Amorim - (UTFPR)
Orientador

Curitiba, 30 de março de 2017.

Profª. Drª. Nanci Stancki da Luz
Coordenadora do PPGTE



Para a Rosana:

*Envelheça comigo
O melhor ainda está por vir
É para o entardecer da vida que os primórdios foram feitos*
(Robert Browning)

AGRADECIMENTOS

Quando criança, sempre que minha mãe tinha um compromisso qualquer no centro da cidade, eu pedia para esperá-la na Biblioteca Pública do Paraná, cuja seção infantil (existente na época) reunia, além de livros, revistas em quadrinhos armazenadas em caixas pelo chão. Um dia, pré-adolescente, ela decidiu que era hora que eu tivesse minha própria carteira de empréstimo, assim poderia retirar os volumes sozinho, quando quisesse. Gostaria que minha mãe estivesse viva para que eu pudesse agradecer, pois foi uma decisão muito importante.

Quero dizer muito obrigado, também, a toda a equipe diretiva, professores e funcionários do Colégio Estadual do Paraná (e, especialmente, à Coordenação de Língua Portuguesa), que me apoiaram, deram ideias, ajudaram com a burocracia e me incentivaram ao longo de anos, em uma missão contínua de ensinar.

Igualmente, agradeço a todos(as) aqueles(as) que trabalham no Núcleo Regional de Educação de Curitiba, sempre prestimosos e gentis, solucionando minhas muitas dúvidas e problemas e constantemente indo além de suas obrigações profissionais para permitir que trabalhos como esse (e muitos outros) sejam possíveis. As mesmas palavras posso dirigir à equipe e coordenação do PPGTE.

Logicamente esta dissertação jamais teria sido levada adiante sem o esforço e paciente orientação do professor Mário Lopes Amorim, que aceitou a proposição deste trabalho por sua extrema gentileza e cuja atenção e profissionalismo não foram fundamentais apenas para o desenvolvimento deste texto, mas, também, para meu entendimento de pesquisa.

Fundamentais foram os conselhos e correções apontados diligentemente pelos membros da banca: agradeço aos professores Evanir, Ângela e Clóvis por emprestarem seu tempo e inteligência.

Por fim, meu obrigado a familiares e amigos que me compreenderam, ajudaram e pacientemente suportaram. À Cristini, devo um café. Ao Fábio e Amanda, prometo devolver seus livros. À minha esposa, relembro que a proposta da epígrafe ainda está valendo.

RESUMO

FRANCO, Jefferson Luiz. **Ensinando o futuro — visões da ficção científica sobre o ato de lecionar**. 2016. 169 f. Dissertação — Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2017.

Esta pesquisa apresenta uma abordagem teórico-analítica da questão da representação da docência em textos de ficção científica de três autores norte-americanos do século XX: Isaac Asimov, autor do conto *Como se divertiam*, de 1951; Lloyd Biggle Jr, que escreveu *Maneira doida de lecionar* em 1966 e Connie Willis, cuja narrativa analisada tem o título *Muito barulho por nada* e data de 1990. Discutir as relações potencialmente passíveis de serem estabelecidas entre o imaginário retratado nessas obras e a visão neoliberal contemporânea do ato de ensinar como objeto de automatização e normatização estrita pode certificar o fato de que tais representações idealizadas tornaram-se, em grande medida, paradigmas advindos das práticas do capitalismo avançado (as quais têm como modelo primário a nação estadunidense) capazes de influenciar a forma como são entendidas, representadas e planejadas as relações entre a figura docente e as tecnologias em nosso país. Portanto, como objetivo primário, elencamos a tentativa de compreender como é realizada a construção discursiva da representação do trabalhador da educação (e das tecnologias imaginárias que cercam essa representação), inserindo-a nas dimensões culturais do imaginário norte-americano a fim de discutir sobre seus reflexos contemporâneos e seu conteúdo determinístico. Para isso, metodologicamente empregamos a recensão e análise bibliográfica de artigos científicos e textos literários nacionais e estrangeiros (que incluíram, mas não se limitaram, às obras designadas como objetos) e, entre as conclusões levantadas, apontamos a constatação de que a relação do corpus com a indústria cultural não permite um afastamento radical das teorias educacionais tradicionalistas familiares aos leitores que constituem o público-alvo dos autores, além de destacarmos vieses marcados pelo determinismo nos textos, embora seja, em alguns casos, apenas insinuado ou surja em contraste com produções posteriores do escritor. Como apontamento final, entretanto, é possível enxergar o conteúdo último dos textos do corpus como prioritariamente humanista: Asimov retrata o desejo de um ensino comunitário em lugar do isolamento do discente em nome da eficiência; Biggle Jr. discute, de forma subjacente, a desvalorização da figura do docente ante uma técnica voltada para a maximização de resultados econômicos e, por fim, Willis coloca em pauta as possibilidades e perigos de tentar se banir ideologias do ambiente escolar, dentro de um molde supostamente democrático que acaba servindo à aniquilação das possibilidades de aprendizado.

Palavras-chave: literatura norte-americana. Ficção científica. Representação ficcional do docente. Isaac Asimov. Lloyd Biggle Jr. Connie Willis.

ABSTRACT

FRANCO, Jefferson Luiz. **Teaching the future — visions of science fiction about the act of schooling**. 169 f. Dissertação — Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2016.

This research presents a theoretical-analytical approach to the question of representation of teaching in science fiction texts of American authors of the 20th century: Isaac Asimov, author of *The fun they had!* (1951); Lloyd Biggle Jr, who wrote *And madly teach* at 1966 and Connie Willis, whose analyzed narrative is called *Ado* and dates back to 1990. Discuss the relationships potentially liable to be established between the imaginary depicted in these works and the contemporary neoliberal vision of the act of teaching as the object of automation and strict standardization can certify the fact that such idealized representations have become, to a large extent, paradigms from the practices of advanced capitalism (which have as their primary model the American nation) capable of influencing how relationships between teachers and technologies in our country are understood, represented and planned. Therefore, as a primary objective, we attempt to understand how the discursive construction of the representation of the education worker (and the imaginary technologies surrounding this representation) is carried out, inserting it into the cultural dimensions of the North American imaginary in order to discuss its contemporary reflections and its deterministic content. In order to do this, we methodologically used the review and bibliographical analysis of scientific articles and national and foreign literary texts (which included, but were not limited to, works designated as objects), and, among the conclusions drawn, we pointed out that the relationship of the *corpus* with the cultural industry does not allow a radical departure from traditionalist educational theories familiar to the readers who constitute the target audience of the authors, in addition to highlighting perspectives marked by determinism in the texts, although in some cases, it is just insinuated or emerged in contrast to subsequent productions of the writer. As a final point, however, it is possible to see the ultimate content of the texts of the *corpus* as having a humanistic priority: Asimov portrays the desire for a communal education in place of the isolation of the student in the name of efficiency; Biggle Jr. discusses, in a subtle way, the devaluation of the teacher's figure before a technique focused at the maximization of economic results and, finally, Willis points out the possibilities and dangers of trying to ban all the ideology of the school environment, following a supposedly democratic mold that ends up serving the annihilation of the possibilities of learning.

Keywords: american literature. Science fiction. Fictional representation of teacher. Isaac Asimov. Lloyd Biggle Jr. Connie Willis.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. PARA QUE ESTUDAR FICÇÃO (CIENTÍFICA)?	14
2.1 ALIENAÇÃO, MÍDIA E FETICHISMO	18
2.1.1 Uma(s) palavra(s) sobre a Escola de Frankfurt	18
2.1.2 Apocalípticos, integrados e indústria cultural	23
3. EM MILÊNIOS, TRÊS CONTOS	32
3.1 TEORIA E HISTÓRICO DA FICÇÃO CIENTÍFICA	32
3.2 ALVORECER DA CULTURA DE MASSA	44
3.3 AUTORES NO CORPUS	56
3.3.1 Isaac Asimov	56
3.3.2 Lloyd Biggle Jr.	61
3.3.3 Constance (“Connie”) Willis	64
4. COMO REPRESENTAR O FUTURO?	70
4.1 THE FUN THEY HAD	70
4.2 AND MADLY TEACH	76
4.3 ADO	84
5. MÉTODOS DE ENSINO DO FUTURO PRETÉRITO	90
5.1 ESCOLA E FÁBRICA	94
5.2 DEWEY	97
5.3 E CONNIE WILLIS?	102
6. DETERMINISMO E LIBERDADE NA FICÇÃO CIENTÍFICA	107
6.1. OTIMISMO, PESSIMISMO E FETICHE	110
7. À GUIA DE CONCLUSÃO: TRÊS CONTOS SOBRE O SISTEMA	115
8. REFERÊNCIAS	121
9. ANEXOS (CONTOS DO CORPUS)	129
9.1 <i>COMO SE DIVERTIAM</i> , DE ISAAC ASIMOV	129
9.2 <i>MANEIRA DOIDA DE LECIONAR</i> , DE LLOYD BIGGLE, JR.	133
9.3 <i>MUITO BARULHO POR NADA</i> , DE CONNIE WILLIS	163

1. INTRODUÇÃO

Estudos sobre a representação da figura docente em obras da literatura universal ou, mais especificamente, em língua portuguesa são bastante comuns. São igualmente numerosos os textos que colocam em evidência debates sobre a permanência e importância da literatura diante de novas tecnologias e, também, sobre como tais tecnologias encontram representação na obra literária. É, no entanto, a intersecção dessas duas formas de representação (do docente e da técnica) que interessa ao atual trabalho, além de sua delimitação em um cenário estreito (três contos de ficção científica).

Para Bakhtin a existência de um sistema simbólico sofisticado, reflexo de uma organização social complexa, está na raiz da existência dos chamados gêneros discursivos secundários (BAKHTIN, 2003), que refletem em sua constituição a estrutura organizacional de uma sociedade. São romances, textos dramáticos ou artigos científicos que trazem, em seus enunciados escritos (BAKHTIN, 2009), uma série de outras vozes, conceito que, para o estudioso russo não se reduz aos sinais vocalizados audíveis, mas abarca, igualmente, autores e receptores envolvidos em uma interação desenvolvida por meio do objeto escrito.

É a partir dessa perspectiva que buscamos recuperar e analisar algumas das vozes específicas subjacentes em textos que tematizam o trabalho docente sob a ótica da ficção científica e, por consequência, tematizam o próprio conceito do que é uma escola.

Embora existam obras literárias brasileiras clássicas e contemporâneas que retratem a figura do professor sob os mais diversos pontos de vista, pelo fato da ficção científica nunca ter se estabelecido de maneira sólida em nosso país, praticamente não há textos ficcionais que pensem a figura docente no futuro.

O corpus foi escolhido, portanto, entre a produção norte-americana elaborada ao longo de diferentes momentos do século XX, de maneira a esboçar, ainda que de forma bastante primária, uma espécie de retrato capaz de nos ajudar a divisar as mudanças ocorridas na representação desses professores do amanhã que ironicamente, na maioria dos casos, é hoje.

A escolha de tal objeto, sem dúvida, é devedora e reflexo de minha própria carreira como docente do ensino médio em um cenário de transformação, dentro do qual tecnologias educacionais são apresentadas como panaceias que

agiriam como que desconectadas de qualquer interação social, sob a visão determinista de que a mera exposição de estudantes aos influxos vindos desses objetos “fetichizados” (FEENBERG, 1992 *apud* NOVAES, H.; DAGNINO, R., 2004, p. 192) seria capaz de revolucionar por completo o processo de ensino e aprendizado, relegando a segundo plano qualquer questão subjetiva do processo.

O foco do trabalho proposto, no entanto, não recairá sobre a análise estética detalhada das características presentes na prosa dos autores selecionados, que incluem o bem conhecido Isaac Asimov (com o conto *Como se divertiam!*, de 1951), o musicista Lloyd Biggle Jr. (autor de *Maneira doida de lecionar*, de 1966) e a contemporânea Connie Willys (que assina *Muito barulho por nada*, de 1988). Tampouco nos debruçaremos sobre a posterior transposição desses textos para nosso vernáculo. Essa opção deriva principalmente do fato de que não há quaisquer tentativas visíveis desses, literalmente, profissionais da escrita de irem além do mero entretenimento.

O próprio Asimov era adepto do conceito de que a ficção científica resumia-se a uma “literatura de ideias”, ou seja, toda sua preocupação como autor estava centrada no “plot” a ser desenvolvido, relegando ao segundo plano preocupações com a estética e sofisticação da linguagem empregada. Na verdade, o escritor nascido russo, que viveu a maior parte de sua vida em Nova Iorque definia seu modo de escrever como o de um “operário” das palavras, conforme Bráulio Tavares nos conta em *Asimov e a literatura de ideias*, artigo publicado na versão nacional da revista Isaac Asimov Magazine (número 21, maio de 1992), que fazia um balanço da obra do autor que morrera há cerca de um mês, em 6 de abril, e que começa textualmente com as palavras “*Isaac Asimov não era um grande escritor e sabia disso*”.

A preocupação básica ao longo dessa pesquisa será compreender como é realizada a construção discursiva da representação do trabalhador da educação e das tecnologias imaginárias que cercam essa representação, compreendendo as dimensões culturais de universos fundamentados em um imaginário norte-americano em que o “homem deve poder administrar-se sozinho, no quadro de um contrato passado com o poder político e administrativo” (FICHO, 1990, p. 85) e como essas dimensões já se refletem na sociedade de nosso país, especialmente nos meios educacionais.

Nosso objetivo central, portanto, é mostrar quais são as linhas gerais da representação mimética do trabalho docente nas obras-objeto escolhidas e correlacionar essas formas de representação ao imaginário da sociedade norte-americana dos períodos de produção respectivos de cada um dos textos, pois acreditamos que tais representações idealizadas tornaram-se, em grande medida, paradigmas para conceitos e práticas advindos das práticas do capitalismo avançado (as quais têm como modelo primário, embora não único, a nação estadunidense) capazes de influenciar a forma como são entendidas, representadas e planejadas as relações entre a figura docente e as tecnologias em nosso país.

A metodologia básica empregada será a revisão e análise bibliográfica de artigos científicos e textos literários nacionais e estrangeiros (que incluirão, mas não se limitarão, às obras designadas como objetos desse projeto).

Para explicitarmos a amplitude modesta de nossos instrumentos e objetivos, é preciso destacar o fato de que a questão da representação literária já foi tema de muitos filósofos e literatos infinitamente mais capacitados que o autor, os quais abordaram a questão sem nunca, obviamente, conseguirem fechá-la.

Tal impossibilidade da apreensão em completude do objeto literário é facilmente compreensível ao lembrarmos que nada é gratuito ou entregue à sorte dentro da grande estrutura do romance, da mesma forma que no pequeno universo do conto. Em ambos os casos, o espaço da escrita é dominado, nos aspectos destinados a fornecerem-lhe “habitabilidade” (segundo conceitos do filósofo francês Paul Ricoeur), pela “referência metafórica” (RICOEUR, 1994, p. 11) e tem cada um dos acontecimentos de que é palco estabelecido através do artifício da mimese (RICOEUR, 1994, p.12), função capaz de organizar ao mesmo tempo em que cria a linguagem metafórica.

Uma vez que a linguagem humana é geradora de infinitos significados potenciais, portanto, cabe a nós, como seus estudiosos, desvelar de forma muito limitada e imperfeita somente alguns de seus aspectos.

Ao estabelecermos alguns contrastes entre visões fictícias e filosóficas sobre o ato de ensinar no futuro pavimentaremos o caminho que nos levará a debater, no capítulo *Determinismo e liberdade na ficção científica*, se o gênero caracteriza-se por ter, ao longo do século XX, incorporado intrinsecamente ao seu imaginário a ideia da tecnologia como determinante das ações humanas ou se é possível vislumbrar, ao menos nas obras (ou em alguma delas) selecionadas para

análise, elementos que apontem para uma construção social do mundo técnico retratado pelos autores.

Sem anteciparmos a conclusão, é possível apontar para a possibilidade de entendimento da produção de ficção científica em geral e de nosso *corpus* em particular como tentativas de representação de teorias e práticas aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem ao longo do século XX. Trazer à luz de forma crítica esses aspectos representacionais de obras situadas em cenários futuros e fazer com que os leitores compreendam os olhares que nosso *corpus* lança ao presente que o circunda é o propósito, talvez exageradamente pretensioso, de nosso último capítulo, denominado *Três contos sobre o sistema*.

2. PARA QUE ESTUDAR FICÇÃO (CIENTÍFICA)?

Para responder a essa pergunta, talvez seja necessário, antes, pensarmos em algumas outras, inconvenientes. Em primeiro lugar, uma óbvia: o que é a ficção científica? Afinal, para sabermos por que alguém deveria se importar em estudá-la precisamos primeiramente entender do que ela se constitui.

Aqui, impõem-se uma decepção previsível. Basta decompor a noção de ficção científica em seus elementos constitutivos e já começamos a esbarrar no indefinível, pois se existe esse vocábulo composto denominado ficção científica, primeiramente existe o que chamamos comumente de ficção. Seria possível circunscrevê-la e aferir sua cientificidade para então subdividi-la?

Quiçá pudéssemos dizer que a ficção não passa, em suma, de uma mentira que nos deleita por sua engenhosidade bem estruturada?

No entanto, essa definição guarda seus próprios problemas – embora possamos alegar que, por exemplo, o filósofo Aristóteles, o estagirita, foi uma pessoa real, responsável por educar Alexandre, o grande, não temos, porém, qualquer registro documental relativo à vida de Aristóteles. Nenhum de seus originais sobreviveu e de muitos só temos conhecimento por comentadores. Mesmo seu famoso busto, de autoria de Lísipo, é na realidade uma cópia romana de um original grego cuja confecção é atribuída ao escultor do qual jamais qualquer obra de própria lavra foi encontrada – sua existência é apenas presumida através de textos e esculturas (re)elaboradas por terceiros muito depois de sua morte.

Se interrogado em uma rua movimentada, um filósofo como, por exemplo, Aristóteles, pode parecer tão real a um passante casual quanto um personagem de ficção como, digamos, Sherlock Holmes. Esse fenômeno único atribui à ficção um status que não pode ser radicalmente diferenciado do que é pragmaticamente histórico. Afinal, movimento inverso também acontece, como o espanto de alguns estudantes ao saberem que Cyrano de Bergerac foi um personagem, mas, também, uma pessoa real ou que o cardeal Richelieu descrito em *Os três mosqueteiros* não apenas existiu como ocupou exatamente o cargo que lhe é atribuído por Dumas.

Portanto, para definir o caráter de uma obra ficcional não podemos apenas nos basear em sua natureza calcada ou não no que consideramos mentira ou verdade. A obra de ficção gera um estatuto próprio, que pode ser identificado, por

exemplo, em um evento narrado pelo crítico italiano Umberto Eco em seu livro *Seis passeios pelos bosques da ficção*, que relata a reação de um leitor, o qual, tendo observado que no romance denominado *O pêndulo de Foucault* existe a descrição de incêndio que ocorrera em uma movimentada rua milanesa, questiona o escritor pelo fato de ter transitado pelo local no dia mencionado e não ter percebido nenhum fogo. Eco utiliza este fato como amostra da confusão muitas vezes reinante entre o que é descrito ficcionalmente e o que é entendido como realidade empírica.

Podemos perceber o efeito causado pelo romance de Eco como somente um fato divertido e há outros igualmente curiosos relatados em seu texto, porém o semiótico alerta que não devemos perder de vista que este esfumaçamento entre as bordas da realidade e da ficção pode igualmente trazer consequências desastrosas: é o caso dos infames protocolos dos sábios de Sião, que serviram como justificativa para inúmeras atrocidades ao longo de séculos e cuja origem Eco mapeia até uma série de romances aventurecos redigidos por Eugène Sue (*O judeu errante*, *Os mistérios do povo* e *Os mistérios de Paris*). Em busca de um grupo adequado de vilões romanescos a serem enfrentados, Sue dá forma a uma conspiração jesuítica baseada em diversas lendas (e, além disso, decalcada do clímax do livro de Alexandre Dumas, *Joseph Balsamo*) que atribuíam a diferentes sociedades secretas o papel de governantes mundiais invisíveis.

Enormes sucessos de público e motivadores de milhares de cartas enviadas por um público crédulo aos personagens criados pelo escritor francês, os romances de Sue foram plagiados por um crítico de Napoleão III chamado Maurice Joly, que adaptou a conspiração descrita na trama ficcional para um panfleto no qual era atribuída ao imperador.

Depois de diversas peripécias históricas, cópias do texto de Joly acabam nas mãos de dois adversários políticos russos, um dos quais, o conde Sergei Witte, que com a ajuda do chefe da polícia política do czar adianta-se em divulgá-lo retirando as referências a Napoleão e colocando os judeus em seu lugar, uma vez que seu inimigo político, Elie de Cyon, tinha um nome que o ligaria a essa comunidade e ao texto.

Anos depois, um monge itinerante chamado Sergei Nilus, parte de um grupo de russos vivendo na França, escreverá um prefácio e publicará o mesmo texto como verdadeiro. Seu libelo antisemita se espalhará pela Europa e será lido por um jovem chamado Adolf Hitler. Assim, uma conspiração rocambolesca criada

por escritores dezenovistas como Dumas e Sue escapará das páginas de seus romances para o mundo real e será uma das justificativas do holocausto.

A conclusão de Eco, de que nosso mundo não é feito somente de poderes materiais e de realidade, mas, também, de elementos imaginários capazes de igualmente constituírem-se em poderes é a deixa para nos alertar do fato de que é preciso entender a ficção e sua influência muitas vezes despercebida também para evitar que seus fantasmas e monstros levantem-se de suas tumbas de letras para nos devorar.

Logicamente toda essa preocupação com a literatura e as humanidades, no entanto, não é compartilhada por todos: ainda em 2013 uma reportagem do jornal norte-americano *The New York Times* mostrava a redução progressiva dos financiamentos dedicados às áreas sociais e humanas que, do ano de 2009 até 2011, receberam somente metade de um ponto percentual do valor dedicado à pesquisa e desenvolvimento nas áreas das ciências exatas e engenharias.

Ainda segundo a reportagem, o primeiro-ministro australiano que assumira em 2013 tomou, como um de seus primeiros atos, a decisão de retirar 93,6 milhões de dólares dos financiamentos destinados às humanidades para redistribuí-los à pesquisa médica explicando que a investigação acadêmica nas áreas humanas só produzia “exemplos de pesquisas 'cada vez mais ridículas' incluindo 'O Deus do idealismo pós-kantiano de Hegel' e uma 'Investigação sobre a sexualidade em interpretações islâmicas das tecnologias médicas de reprodução no Egito'”.¹

No final do ano de 2015, igualmente, ganhou manchetes o governo japonês, que solicitou às universidades existentes no país que encerrassem seus cursos de humanidades e ciências sociais para, literalmente, abrir espaço ao financiamento de estudos úteis à sociedade e ao seu progresso tecnológico, segundo declaração do ministro da Educação do país, Hakuban Shimomura (O GLOBO, 2015, 16 de setembro).

Mesmo no ano em que escrevo este texto foi manchete, recentemente, também nos periódicos estadunidenses, ataques de figuras políticas ao financiamento de estudos nas áreas humanas. O governador do Estado de Kentucky, Matt Bevin, em declaração ao *U.S. News* reproduzida no *website Physics Today*,

¹ - Conforme original: “examples of ‘increasingly ridiculous’ research grants including ‘The God of Hegel’s Post-Kantian Idealism’, and an ‘Investigation of Sexuality in Islamic Interpretations of Reproductive Health Technologies in Egypt’”. Tradução própria.

solicitou às universidades que produzissem mais engenheiros eletricitas e se preocupassem menos em formar “estudiosos de literatura francesa” (CORNELIUSSEN, 2016), embora ele próprio tenha se graduado em *Japanese and East Asian Studies*.

Ainda segundo o *website*, a própria gestão do presidente Barack Obama propôs, também no ano de 2016, que a avaliação para financiamento das universidades não se baseasse somente em critérios como taxas de conclusão e dívidas de empréstimos estudantis, mas que incluísse o montante de renda mensal obtido por seus alunos após o término de seus estudos. A sugestão foi recebida com críticas por parte de diversos intelectuais do país, porém, pragmaticamente, já está sendo implantada para definir os fundos a serem destinados a mais de sete mil faculdades.

Embora o Brasil não tenha uma estatística universal voltada aos cursos de humanidades é certo que aqui também eles não encontram terra fértil. Tomemos como exemplo as licenciaturas em geral, dentro das quais se alberga, inclusive, o curso de Letras, em que sou graduado. Podemos destacar o estudo realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que indica que nos anos imediatamente anteriores a 2015 constatou-se a redução de cerca de 90% na procura por cursos de formação docente. Além disso, dos alunos ingressantes aproximadamente metade não conclui seus estudos (MUZZI, 2015).

Talvez, então, a pergunta que abre este capítulo não devesse ser a quem importa a ficção científica, mas, sim, a quem importa estudar qualquer tipo de ficção, uma vez que este trabalho certamente poderá ser acusado de irrelevante para o progresso econômico e tecnológico de nossa sociedade, apesar das considerações tecidas por Eco.

O fato é que, apesar de todas as críticas que se acumulam à medida que o neoliberalismo torna-se hegemônico na estrutura social ao redor do globo, o fazer literário ainda permanece como uma das forças invisíveis mencionadas por Eco. Basta, para constatar este fato, pensarmos que mesmo em meio a um cenário de mídia cada vez mais dominado por recursos eletrônicos grandes jornais impressos ainda dedicam páginas e, às vezes, até mesmo cadernos inteiros a obras literárias.

Certamente é corriqueiro encontrar também, nesses veículos, notícias sobre outras formas de arte, porém acredito que possamos classificar como

raríssimos os periódicos que reservam de maneira regular o espaço de uma página ou mesmo uma única coluna para tecer considerações a respeito de arquitetura, dança ou escultura.

Talvez esse pequeno, porém relevante, reconhecimento da literatura tenha relação com a sua capacidade de penetrar outras manifestações artísticas: inconscientemente, ou, pelo menos, sem grandes reflexões a respeito do fato, o público que frequenta uma sessão de cinema tem conhecimento de que previamente ao espetáculo de luzes e, mormente, de efeitos especiais, houve necessariamente um roteiro – apenas um amontoado de letras em algumas páginas que depois se metamorfosearia nas imagens veiculadas em telas grandes ou pequenas.

2.1 ALIENAÇÃO, MÍDIA E FETICHISMO

2.1.1 UMA(S) PALAVRA(S) SOBRE A ESCOLA DE FRANKFURT

Dos três autores norte-americanos referidos em nosso *corpus* é fácil observar que foi para Isaac Asimov que o ato de escrever teve um papel mais eminentemente ligado ao reconhecimento profissional e à independência econômica e posterior ascensão em meio às divisões de classes sociais que marcam a sociedade estadunidense.

O assunto também foi pauta de Constance Willis em, ao menos, uma de suas entrevistas². Porém, ao mencionar os percalços de sua inserção no meio literário destaca muito mais seu papel como representante de seu gênero do que propriamente as questões econômicas envolvidas.

Já as coletâneas de contos organizadas pelo próprio Asimov costumavam ser entremeadas de pequenas narrativas autobiográficas, muitas vezes dedicadas a desvelar o modo como determinada história foi concebida (eventualmente sob uma encomenda predeterminada ou tendo em mira atender às exigências editoriais de uma publicação específica) e, também, comercializada.

É assim, por exemplo, quando, para introduzir o conto *Homo Sol*, na coletânea cujo título original, *The early Asimov*, vertido pela Editora Hemus como *O futuro começou*, o autor relembra um episódio da juventude, quando batalhava para juntar economias a fim de pagar por sua Pós-Graduação na Universidade de

2: <http://talkingwriting.com/connie-willis-success-is-the-best-revenge>

Columbia ao mesmo tempo em que continuava a trabalhar na mercearia do pai e cursava uma disciplina extraordinária exigida pela junta de admissões.

Escrever havia se tornado uma fonte de renda importante para o jovem e o fato de ter conseguido fazer com que a história fosse aceita, em sua segunda revisão, pela mais importante revista do gênero na época garantiria-lhe o pagamento de um valor até então inédito de setenta e dois dólares (por 7.200 palavras), soma considerável para o ano 1940.

Na mesma noite, atendendo ao balcão de doces, o jovem Isaac esqueceu de agradecer a um cliente por sua compra. Ofendido pela distração do atendente, o comprador decidiu destacar a importância de um trabalho bem-feito a fim de se obter uma remuneração compatível:

“Meu filho”, disse-me ele, ganhou cinquenta dólares com trabalho duro, só na última semana. O que você faz para viver?”
 “Escrevo”, respondi, “e ganhei isto por uma história hoje” e segurei o cheque para que ele pudesse ver. Foi um momento muito compensador. (ASIMOV, 1978, p. 158)

É fácil perceber, portanto, que não só na mentalidade de Asimov como na de qualquer analista que se detenha a olhar para como se estruturou e se difundiu o gênero da ficção científica, a esmagadora maioria das narrativas produzidas sob essa égide são produtos que tem como finalidade sua comercialização através de diferentes *mass-medias*.

Seriam então tais obras exemplos clássicos de como o ideal iluminista de racionalidade foi deturpado pelo capital, portanto reduzindo-se a instrumentos para uma reprodução empirista e mecânica do homem, conduzindo à conformidade?

Em *A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas* (ADORNO, 2002, p. 179) o próprio Theodor Adorno lista algumas das manifestações características da indústria cultural alienante surgida nos países mais liberais – são elas o cinema, o rádio, o jazz e, por fim, as revistas.

Tais são os veículos primordiais do *amusement* (diversão), reconhecível por prolongar as características do trabalho alienante para as horas de lazer do trabalhador, que busca afastar-se de suas atividades mecanizadas, porém consegue apenas ser atraído para produtos que reproduzem seu próprio processo de trabalho: uma sucessão automatizada de reações previsíveis que evocam

principalmente o prazer do fastio ocasionado pela cuidadosa retirada de qualquer esforço intelectual, se necessário reduzindo-se, assim como a cultura popular, a formas puramente absurdas, como os filmes de Chaplin e dos Irmãos Marx ou as *novelty songs*, canções humorísticas que apelavam à paródia e ao nonsense.

Para Adorno, mesmo o espírito caótico e pastelão original que reinava em antigos desenhos animados já havia perdido terreno, quando da publicação de seu ensaio, para uma forma que se limitava a calejar a sensibilidade de seus assistentes diante da representação contínua dos maus-tratos que a sociedade reserva a infelizes e desajustados cujo paradigma era o pato Donald, sempre espancado.

Da mesma forma o discurso antifascista de Chaplin ao final de *O grande ditador* era suplantado pela cena posterior, na qual a personagem Hannah ouve as palavras pelo rádio iluminada pelo sol em meio a sua fazenda. Para o filósofo a comparação remete às cenas feitas pela companhia alemã UFA em propagandas do regime nacional-socialista, pois

A natureza, em virtude mesmo de o mecanismo social de domínio tomá-la como a antítese salutar da sociedade, é absorvida e enquadrada na sociedade sem cura. A segurança visível que as árvores são verdes, azul o céu e passageiras as nuvens serve de criptograma das fábricas e dos postos de gasolina. Vice-versa, rodas e partes mecânicas devem brilhar alusivamente, degradadas à situação de expoente dessa alma vegetal e etérea (ADORNO, 2002, p. 190).

A comparação é, basicamente, acurada, uma vez que, diretor sempre obsessivo, Chaplin assistira, como se tornou público posteriormente, inúmeras vezes filmes produzidos pelo regime nazista a fim de emular e parodiar sua estética. Ainda anos mais tarde essa crítica seria ampliada, pois Adorno condenará *O grande ditador* também pela sátira “obscena”³ de mostrar uma menina judia acertar um grupo de *storm-troopers* (unidades de elite do exército germânico) na cabeça com uma panela sem ser feita em pedaços.

Em ambos os casos os problemas apontados pelo filósofo são, em suma, questões de mimese, ou seja, da maneira como a obra representa o mundo exterior à obra. Na cena final com Hannah, emulada da máquina de propaganda

3: <http://sensesofcinema.com/2006/feature-articles/adorno-chaplin-mimesis/>

ditatorial, passa despercebida, ou não é considerada, a natureza subversiva da imagem que recria a estética do fascismo centrada em uma personagem judia. Sua segunda acusação certamente não ignora, porém condena, a estratégia da suspensão da descrença – o acordo implícito segundo o qual a obra não necessariamente deve ser o retrato especular do mundo, mas pode guardar uma verossimilhança interna à narrativa.

Para Adorno a representação nos produtos culturais está sempre dividida entre um retrato sistemático do real existente e a mentira manifesta, porém sem nunca optar por um ou outro caminho, pois a “ideologia cinde-se entre a fotografia da realidade bruta e a pura mentira do seu significado” (ADORNO, 2002, 192), portanto, não há um caminho para subverter o produto a fim de nele germinar qualquer ideal não alienante, pois a própria estrutura mimética desse tipo de obra impediria tal forma de compromisso. Mesmo os grandes textos, músicas, obras de artes plásticas, quando veiculados pelos *mass media* funcionariam somente como a “excentricidade do circo, do panopticum e do bordel em face da sociedade” (ADORNO, 2002, 153). Em resumo, seja o que for que a indústria cultural produza, sempre levará apenas a um único caminho – o da alienação do ser humano.

Vale aqui, então, lançar mão de outra via de reflexão: em seu ensaio *Liberdade e fetichismo*, incluído no livro *Aventuras no marxismo*, de 1998, o teórico norte-americano Marshall Berman observa o fato de que Marx compara o comportamento acumulador do burguês ao de um autômato incapaz de desviar de sua única missão, em uma demonstração de fanatismo. Tal constatação impressiona profundamente o autor:

Marx faz uma observação particularmente impressionante e que atravessa como um fio condutor todo *O capital* – a respeito da diferença radical existente entre os capitalistas e todos os acumuladores de riqueza do passado. A “simples circulação de mercadorias”, escreve Marx, o ato de “vender para poder comprar” é “um meio de levar a cabo um objetivo que nada tem a ver com a circulação, qual seja, a apropriação de valores de uso, a satisfação de necessidades. A circulação do dinheiro como *capital*, ao contrário, é *um fim em si mesmo*”. (BERMAN, 1999, p. 57)

A conclusão inevitável é que mesmo o burguês está inserido em um mundo em que não há liberdade, no qual a realidade constituinte – capital, mercadoria, valor excedente – são, igualmente, valores morais, ou seja, todas as “descrições possíveis têm *prescrições* embutidas” (BERMAN, 1999, p. 60), a

burguesia move-se, então, em um universo no qual não há escolhas morais, mas, sim, religiosas: suas ações são apenas reflexos de uma vontade superior que isenta seu veículo carnal de responsabilidade pelos eventos que ocasiona. É o fetichismo da mercadoria, o “mito determinista criado para conservar a ordem vigente” (BERMAN, 1999, p. 61) convencendo a todos que nada poderia ser diferente nem pode ser modificado.

Uma das grandes revelações – maior por ser óbvia – existentes em *O capital*, para Berman, é, portanto, o fato de que é o homem quem faz a economia. Apenas forças humanas intervêm sobre ela, que não possui uma natureza transcendental e deveria, sim, poder ser submetida ao gerenciamento humano.

Tampouco o filósofo alemão prevê uma sociedade livre e comunista como uma espécie de idílio no qual a indústria, o trabalho e o ciclo de produção foram suprimidos. A derrocada do misticismo que envolve o fetiche da mercadoria daria margem para a existência da produção gerida por “homens livremente associados e é regulado conscientemente por eles de acordo com um plano predeterminado” (MARX apud BERMAN, 1999, p. 55).

No caminho para essa realização, no entanto, alertava Marx que era preciso tomar cuidado com o surgimento de comunidades ilusórias que elegeriam tipos idealizados como modelos a serem seguidos a fim de estereotipar os seres humanos para fazê-los ajustarem-se aos desejos de um grupo reducionista.

Assim como o grande conjunto da economia, podemos, por fim, argumentar, também os elementos que a compõem não vieram a ser a partir da natureza e tampouco ergueram-se, solidificados, a partir de mundos metafísicos. Qualquer forma de trabalho é, essencialmente, humana, criada e gerida por humanos.

A indústria cultural não é exceção a essa regra. Pressupô-la como encarnação absoluta e incontornável dos princípios do capital é, a meu ver, erigir uma mitologia tão determinista quanto outras formas de fetichismo.

Nesse sentido, Umberto Eco, ao escrever *Apocalípticos e integrados*, tema de nosso próximo capítulo, não está realmente tentando superar ou solapar as discussões elaboradas por Adorno, Horkheimer ou outros expoentes da teoria crítica, mas sim, está recuando a discussão para os conceitos do marxismo expostos por seu primeiro pensador.

A presunção de que o produto cultural conteria intrinsecamente um pecado original derivado de sua natureza é o primeiro passo para erigir uma das comunidades ilusórias descritas por Marx, simbolicamente transformando os consumidores da cultura real, verdadeira e transformadora em **nós** e todos os outros em **eles**. Uma ideia digna de ser vista como apocalíptica.

2.1.2 APOCALÍPTICOS, INTEGRADOS E INDÚSTRIA CULTURAL

Aqui retomamos nossa trajetória para introduzir, portanto, uma pequena reflexão sobre as obras que constituem a indústria cultural, termo, apesar de nossas conclusões anteriores, ainda visto como possuindo um tom pejorativo que muitas vezes assola determinados gêneros literários menores, como, obviamente, a ficção científica, alvo de nossa análise.

O debate sobre se devem ser uniformemente aplaudidos ou renegados os frutos da cultura de massas surgida a partir da revolução industrial é o ponto de partida de outro livro de Umberto Eco, *Apocalípticos e integrados*. Nele, o filósofo italiano vai assumir uma posição de intermediação entre os “apocalípticos” (que veem nos produtos vindos dessa indústria a derrocada da verdadeira cultura, que estaria sendo esmagada ante uma avalanche de obras alienantes e isentas de qualquer virtude) e os “integrados” (que decidiram aderir aos produtos industriais e enxergam nos mesmos a verdadeira representação da cultura popular na modernidade).

Essa posição de intermediação de Eco parte do princípio de que a própria conceituação de “indústria cultural” é ingênua (ou, como ele afirma, é um “conceito-fetice”), pois tal indústria tem sua origem na criação da prensa por Gutemberg – e, portanto, está nas bases do que hoje acreditamos ser a cultura.

Foi, afinal, a invenção do volume impresso que permitiu àqueles que não eram nobres e privilegiados o acesso aos bens culturais. Podemos até expandir este raciocínio: sem a indústria fonográfica, quantos teriam ouvido Mozart? Sem as reproduções fotográficas muitas vezes execradas, quantos teriam realmente visto a Mona Lisa?

A indústria cultural, sob o ponto de vista de Eco, representa a própria natureza da modernidade. O eterno discurso contra seus produtos baseia-se, antes de tudo, na necessidade dos “apocalípticos” de se acreditarem defensores corajosos

dos últimos templos da verdadeira cultura, que está sendo invadida e tomada pela suposta “barbárie”, que é identificada com as produções culturais popularescas e sempre desacreditadas: novelas, quadrinhos, *best-sellers* de todos os gêneros.

Eco, no entanto, como já afirmamos, não toma partido, tampouco, dos “integrados” que expressam sua admiração irrestrita e acrítica por quaisquer desses produtos culturais. Sua posição é, marcada e declaradamente, marxista, no sentido humanista que as produções do filósofo alemão tomaram: é importante lutar para humanizar e tornar socialmente responsável a produção industrial da cultura. Não devemos entendê-la como naturalmente alienante nem aceitar passivamente tal condição como subjacente à natureza das *medias* contemporâneas.

Essa posição de contemporização, no entanto, não significa que o filósofo alinhe de maneira igualitária toda e qualquer produção literária. Eco diferencia claramente entre a cultura de massa e o que ele denomina cultura de proposta (preferindo essa forma à ideia de cultura erudita), fazendo, inclusive, apontamentos para diferenciá-las.

Entre esses critérios está, por exemplo, a preocupação com a originalidade da representação, muito mais importante para uma literatura de proposta do que para aquela voltada ao mero entretenimento. Assim, ao abrirmos um volume de *Grande sertão: veredas*, por exemplo, esperamos um determinado tipo de representação do mundo que não é o mesmo que encontraremos em *A metamorfose*, de Kafka, porém é tão sofisticado quanto.

Já ao iniciarmos a leitura de um texto de Isaac Asimov, não por acaso um dos autores sobre os quais nos debruçaremos, já sabemos de antemão que podemos nos deparar com uma descrição relativamente intrincada do funcionamento de uma sociedade não existente ou de questões pertinentes ao comportamento humano diante de seus artefatos técnicos, porém, ao mesmo tempo, temos consciência de que o trabalho investido na estrutura linguística que constitui essa representação não será nem de longe tão espetacular quanto o de seus colegas escritores, que citamos anteriormente. Tal fato não pode ser visto como um demérito, mas como parte do objetivo envolvido na elaboração da obra.

O próprio Isaac Asimov compreendia esse fato e costumava diferenciar de sua produção daquelas obras denominadas artísticas propondo o que chamava de literatura de ideias, ou seja, aquela em que a linguagem, a profundidade psicológica dos personagens, a elaboração sofisticada da estrutura narrativa ou da

utilização do tempo discursivo ficavam em um plano secundário, abrindo espaço para a exploração de uma ideia do autor em relação a determinado evento que não pode acontecer nas condições reinantes de nosso mundo – mas, quais seriam as consequências caso acontecesse?

O crítico brasileiro José Paulo Paes, em seu ensaio *Por uma literatura brasileira de entretenimento (ou: O mordomo não é o único culpado)* compara o trabalho de autores como Asimov, Bradbury, Conan Doyle, Lovecraft, Edgar Wallace, Edgar R. Burroughs, Agatha Christie, entre outros ao de “competentes artesãos” (PAES, 1988, p. 27) que não pretendem se igualar aos criadores de obras artísticas, mas, sim, apenas suprir as necessidades do consumidor médio.

O autor não nega, obviamente, que também as obras artísticas trazem em seu seio o desejo de entreter seus leitores, porém distingue-as por atingirem esse objetivo de maneira menos “fisiológica” (PAES, 1988, p. 28), ao exigirem daqueles que pretendem desfrutá-las maiores esforços de concentração, memória ou raciocínio que os produtos artesanais buscam amenizar para atingir maiores fatias do público.

A partir das reflexões do historiador da arte, literato e linguista holandês Johannes Andreas Jolles (mais conhecido pela redução André Jolles) sobre a origem arquetípica dos gêneros literários e narrativos baseada em nove formas simples da antiguidade (legenda, chiste, mito, memorável, ditado, caso, adivinha, conto e saga), Paes identifica e analisa alguns dos principais gêneros que dão à luz produtos culturais de massa associando-os aos arquétipos de Jolles.

Assim, o romance de aventuras, no qual o protagonista enfrenta situações de perigo escapando incólume graças as suas habilidades seria um descendente direto das velhas sagas, enquanto as histórias detetivescas atualizariam as adivinhas folclóricas (como aquela proposta a Édipo pela Esfinge), pois ainda teriam em seu cerne o objetivo de despertar no público a admiração pela esperteza do herói.

Também a ficção científica seria devedora dessas duas formas simples, pois seus protagonistas ora são representantes aventureiros da humanidade intrépida ora a trama gira em torno de adivinhar elementos técnicos ou sociais de um mundo distante ou futuro.

O objetivo declarado do crítico brasileiro em seu ensaio é esclarecer a importância de se fortalecer as bases de uma literatura brasileira voltada ao

entretenimento. Segundo José Paulo Paes a deficiência desse tipo de produção em nosso país é, parcialmente ao menos, responsável pelo decrescente número de leitores no Brasil.

Para o crítico, as bases do currículo escolar nacional, voltado para o estudo de clássicos de nossa literatura, muitas vezes com destaque para produções do século XIX e anteriores não gera o interesse necessário para a formação de leitores. Paes vê no florescimento de uma produção literária com características brasileiras e qualidade pelo menos mediana o caminho possível para despertar o interesse de jovens pelo livro.

Por suas características intrínsecas a ficção científica, no entanto, não pode ser considerada apenas como um caminho para o incentivo da leitura em geral ou dentro da disciplina específica de Língua Portuguesa. Tenho pessoalmente conhecimento de vários docentes de áreas como a física, a química, a biologia que utilizam em sala de aula recursos textuais ou audiovisuais ligados a produtos desse gênero para introduzir assuntos relativos a suas matérias. Tal uso obviamente envolve uma sistemática diferente daquela adotada para o trabalho com a leitura ou com a interpretação textual.

Futuramente, tenho esperança que um planejamento pedagógico conjunto seja fomentado também a partir dessa pesquisa, pois trabalhos multidisciplinares produtivos poderiam florescer dessas iniciativas, muitas vezes até mesmo mais abertas e liberais em relação ao tipo de texto passível de ser inserido no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, não cabe aos objetivos diretos desse texto discutir o mérito da tese de Paes, apesar de poder afirmar que é possível claramente entrever, assistido pela experiência, embora limitada, de quase uma década e meia de docência que o autor certamente tem uma visão coerente dos problemas representados pela atividade pedagógica.

Se, como também afirma Paes, é uma função básica do ensino escolar colocar o discente em contato com produções consideradas como essenciais em seu idioma natal também é bastante óbvio que a idade escolar de alunos ingressantes no ensino médio, por exemplo, contrasta violentamente com um currículo que privilegia a organização didática baseada unicamente na cronologia da história literária, impondo a pré-adolescentes iniciarem seus estudos com produções

medievais, barrocas e classicistas, como pode ser constatado em qualquer livro didático de Língua Portuguesa distribuído pelo governo brasileiro.

Tal organização curricular, inclusive, fomentou um crescente mercado de adaptações e simplificações cuja utilização se tornou corriqueira em nossas escolas. Autores e editoras veem nos chamados paradidáticos uma oportunidade de inserção em um mercado multimilionário e de abrangência nacional.

Obviamente, existem elementos pragmáticos que podemos considerar como severamente impeditivos para a adoção de uma literatura contemporânea e de entretenimento, como propõe José Paulo Paes. Mesmo nossas escolas públicas mais equipadas – como o CEP, Colégio Estadual do Paraná, no qual exerci a maior parte de minha carreira docente até hoje – dispõem de bibliotecas que ainda podemos considerar como deficitárias em recursos. É fácil imaginar que não precisaremos procurar nos rincões mais distantes do país para encontrar unidades que não possuem nenhum tipo de sala dedicada à leitura e muito menos de serviços de empréstimo de livros a seus estudantes. Pelo contrário, pessoalmente já estive em várias, localizadas aqui mesmo na capital paranaense. Via de regra, mas não exclusivamente, em bairros periféricos.

É, então, infelizmente, irreal acreditar que podemos inserir em nosso currículo textos contemporâneos sem primeiramente pensar em maneiras viáveis de disponibilizá-los a milhões de alunos em idade escolar: uma escola que atenda apenas a duas ou três turmas de mesmas séries precisaria, ainda que revezasse o calendário de leituras, de ao menos quarenta a cinquenta volumes (pensando em inevitáveis extravios, danos e baixas em geral) de cada obra recomendada, mas, além de ter os volumes físicos necessários seriam precisos também os recursos humanos e organizacionais para gerir tal número de empréstimos e devoluções.

Sequer existe, porém, nas unidades da rede estadual de ensino em nosso Estado o cargo de bibliotecário. Mormente tais atribuições são assumidas por docentes que por motivo de saúde foram considerados impedidos em caráter definitivo de exercer suas funções em sala de aula ou por funcionários provindos de áreas administrativas ou de serviços gerais.

Assim, embora recentemente tenha acontecido certa efervescência no mercado literário brasileiro ligado ao entretenimento, com produções de fantasia, terror e também de ficção científica tornando-se mais comuns em nossas prateleiras

ainda estamos muito longe de vê-las como um recurso didático viável para nossos discentes.

Poderiam os mais otimistas alegar que em plena era da informática projetos como os *laptops* e tabletes distribuídos pela versão nacional do Programa UCA (Um Computador por Aluno) e a adoção, por vezes legislada pelo poder governamental, de sistemas abertos mostram um caminho promissor para nossos estudantes, porém, sem desejar estabelecer uma visão pessimista sobre o assunto devemos notar que o destino de sucessivos projetos ligados ao acesso à informática tem sido pouco luminoso.

Foi o caso, por exemplo, do projeto Caderno Digital, iniciado pelo governo Jaime Lerner, em 2002, sob responsabilidade da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná, com uma turma modelo localizada justamente no Colégio Estadual do Paraná.

Sem uma equipe de manutenção presente no cotidiano escolar, sem treinamento dos docentes envolvidos e sem o desenvolvimento adequadamente planejado de recursos didáticos nunca houve sequer um segundo grupo de ingressantes. Testemunhei com tristeza que já em seu segundo ano de atuação, quando iniciei minhas atividades docentes na instituição, vários equipamentos não mais funcionavam e as mesas concebidas para servirem como doca de carregamento e conexão em rede dos *notebooks* usados pelos discentes cumpriam apenas sua função mais comum: servir de apoio para livros e cadernos tradicionais.⁴

Então, apesar de o avanço técnico ser sempre celebrado em nosso mundo, é preciso fazer um aparte para destacar outra das obras do já citado filósofo italiano Umberto Eco em parceria com o cineasta francês Jean Claude-Carrière, denominada *Não contem com o fim do livro*.

Durante a discussão mediada pelo jornalista Jean-Philippe de Tonnac que é transcrita no texto, Eco menciona que é relativamente fácil achar volumes centenários que ainda são perfeitamente legíveis e que, como colecionador, possuía cópias de quase cinco séculos totalmente funcionais, porém muitos de seus artigos

4 Para outra visão sobre as causas que levaram ao abandono do projeto pode ser consultada a tese de doutoramento da professora Nara Luz Chierighini Salamunes, **Formação a distância e prática de alfabetização**: avaliação do impacto do uso de recursos informatizados no ensino da leitura, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2009 e que aponta que “*faltava aos professores a alfabetização digital básica para que a inovação didática se tornasse realidade naquele ambiente de ensino presencial, pois a simples introdução das novas tecnologias nas salas de aula não garantiu o seu uso ou a transformação dos fazeres dos docentes*” (p.113).

e trabalhos acadêmicos redigidos nos anos de 1980 estavam além de seu alcance por terem sido arquivados em disquetes flexíveis cujos dispositivos de leitura não são mais suportados pelas máquinas atuais após um intervalo de apenas três décadas. Sua conclusão, portanto, é a de que a busca por formas tecnológicas de armazenamento durável (como o CD, DVD, *flash-disk* etc.) está sempre fadada ao fracasso, pois nada é durável se a lógica capitalista impõe sua obsolescência programada.

Talvez esse discurso de caráter negativo tenda a dar a impressão de que desejo ver as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) distantes da sala de aula, porém isso não é verdade: a realidade é que, mais do que nunca é preciso pensar em novas possibilidades para o ensino. No entanto, tais possibilidades devem ser norteadas por uma decisão muito estrita de se realizar não apenas a inclusão aleatória de dispositivos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, mas, sim, de um conjunto de ações planejadas e realizadas de forma a oferecer uma estrutura coerente a docentes e discentes.

Cito como exemplo positivo uma iniciativa de caráter muito mais modesto, que foi a inclusão de aparelhos de televisão capazes de reproduzir mídias armazenadas em unidades de memória padrão USB (a TV *pen-drive*, multimídia ou laranja) em salas de aulas da rede pública estadual a partir de 2008⁵. Na maioria das unidades educacionais que tive a oportunidade de conhecer tais aparelhos ainda permanecem em uso regular apesar de sua idade considerada avançada para um dispositivo de consumo de mídia. Sua manutenção é simples e, apesar do suporte minguante ao programa ocasionado pelas mudanças ideológicas do governo atual, há grande variedade de materiais disponibilizados no *website* da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), além da facilidade com que os educadores podem elaborar seus próprios projetos.

Tenho como crença pessoal que se o Estado, como provedor das redes educacionais municipais, estaduais e federais, investisse prioritariamente em possuir seu próprio parque gráfico voltado para produção de material educacional elaborado nos moldes dos livros didáticos públicos (atualmente descontinuados), além de produtos auxiliares de incentivo à leitura contendo textos contemporâneos e

5 Para saber mais sobre o processo de implantação e suas fundamentações pedagógicas recomendo o texto de Adélia Fávaro Lourenço Francisco, **O uso da TV multimídia na sala de aula: perspectivas e mudanças**, Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola desenvolvido como parte do Plano Integrado de Formação Continuada do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) de 2010 sob orientação do Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá, da Universidade Federal do Paraná.

clássicos, teríamos um resultado superior em aprendizagem do que com a aquisição de recursos técnicos que muitas vezes não são implantados, ou talvez não sejam aproveitados, por falta de treinamento, de espaço físico ou de materiais complementares. É comum, por exemplo, e já testemunhei também tais fatos, que *kits* laboratoriais não sejam usados por não haver verbas para reagentes químicos, que computadores não sejam utilizados por falta de instalação elétrica adequada, que aparelhos de multimídia permaneçam em suas caixas por não existirem as estruturas metálicas, grades e portas necessárias para que não sejam furtados.

Produtos públicos não necessariamente teriam de assumir o formato de livros: publicações avulsas, brochuras, jornais com conteúdo adequado e cadernos de interpretação dirigidos aos docentes certamente já seriam um alívio ao uso rotineiro do livro didático, que, apesar de fundamental, na prática engessa e normatiza o planejamento de nossas escolas.

Foi a convivência com diferentes iniciativas de uso das TIC's, bem ou mal sucedidas, prevendo maior ou menor grau de interatividade entre sistemas, docentes e discentes que me fez começar a refletir sobre a figura do professor espelhada nesses vários programas que têm como base comum a tecnologia da informação e da comunicação aplicada ao processo de ensino-aprendizagem.

Minha própria formação como leitor é, em muito, devedora de obras que o crítico José Paulo Paes não hesitaria em chamar de artesanatos, muitas das quais textos de ficção científica como os aqui analisados. Se, por um lado, tais obras privilegiam o retrato de certos elementos técnicos e sociais tratando-os como estabelecidos pelo progresso tecnológico de maneira extremamente determinada, por outro o contato que estabeleci com as mesmas foi o mais tradicional possível, baseado em longas tardes passadas nas mesas de leitura da Biblioteca Pública do Paraná.

Pensar a figura do docente nessas obras de ficção científica, no entanto, não é uma opção baseada apenas em meu desejo pessoal: ela também leva em consideração que a representação existente nesses contos é significativa em relação a um imaginário social, técnico e político que vem se destilando de sociedades de origem anglo-saxã para países em desenvolvimento como o Brasil.

Cada vez mais discursos que ganham notoriedade e manchetes em nossa pátria focam em valores como a meritocracia, a rentabilidade e a

administração da educação com bases empresariais⁶. Creio ser interessante, para uma melhor compreensão desse fenômeno, portanto, pensarmos textos que são representativos da sociedade que deu origem a essas ideologias. Embora tais obras possam ser acusadas de deficitárias em seu valor estético elas certamente transcrevem de maneira bastante transparente os pensamentos de determinados grupos e intelectuais a respeito do que seria a escola no futuro e qual seria o papel reservado aos profissionais da educação.

Uma última reflexão para essa segmento que vamos encerrando, no entanto, talvez seja a de que, apesar de tantos motivos que levantamos sobre qual é a relevância de pensarmos a ficção científica, talvez o mais sincero seja o apontado pelo poeta paranaense Paulo Leminski quando, em seu livro *Ensaio e anseios crípticos*, define a literatura como um “inutensílio” e vê nela uma maneira de resistir ao que ele chama de “a ditadura da utilidade” (LEMINSKI, 1997, p. 77) instaurada pelo pensamento burguês.

A inutilidade do fazer literário (e conseqüentemente da reflexão sobre o fazer literário) é a sua própria função: ser permanentemente uma lembrança para uma sociedade cada vez mais envolvida no questionamento das motivações pragmáticas universais de que existem ainda coisas importantes que talvez não sirvam para nada, mas sem as quais a vida como conhecemos não existiria, seja no nível individual ou coletivo.

6 - Sobre o tema, recomendo o livro de Geraldo Sabino Ricardo Filho, *A Boa Escola no Discurso da Mídia*, que examina representações sobre educação na revista Veja.

3. EM MILÊNIOS, TRÊS CONTOS

Assim como a conceituação da ficção científica é elusiva, também sua história está sujeita às variações advindas de diferentes pensamentos a respeito do surgimento, recepção e independência de tal gênero.

Ao longo deste capítulo trabalharemos com três diferentes autores a fim de formarmos um panorama geral da ficção científica ao longo do tempo enquanto simultaneamente apresentamos as principais correntes históricas que buscam isolar o gênero como manifestação imanente com características próprias e as reflexões que levaram à identificação dessas distinções.

3.1 TEORIA E HISTÓRICO DA FICÇÃO CIENTÍFICA

Começaremos com uma das poucas obras nacionais a se aventurarem pela teorização e história de um gênero quase estranho ao nosso país e que fundamenta sua discussão na mais simples das características atribuídas à ficção científica, quase podemos dizer no senso comum: a ideia do gênero como antecipação, foco do escritor regionalista Leo Godoy Otero, (autor do romance *O caminho das boiadas*, elogiado, quando do lançamento em 1958, pelo próprio Guimarães Rosa) que publicou seu enciclopédico volume *Introdução a uma história da ficção científica* em 1987, lançando mão de uma divisão das obras literárias em cinco diferentes períodos.

Otero começa sua lista elencando diversos precursores do gênero, iniciando seu rol cerca de três séculos antes da era cristã, com *A república*, de Platão.

O texto tem Sócrates como figura central e descreve a república imaginária de Calípole (bela cidade), cuja forma de governo seria uma aristocracia liderada por políticos-filósofos-guerreiros, os quais seriam os únicos com permissão de mentir (para enganar aos inimigos ou aos próprios cidadãos, pelo bem maior do Estado), além de subsistirem em uma espécie de comunismo – não aplicável às classes inferiores – de bens e de mulheres, pois assim “nossos cidadãos estarão ao abrigo das discórdias causadas pela posse de riquezas, filhos e parentes” (PLATÃO, 1997, p. 169).

Para Otero, *A república* não deixa de configurar uma extrapolação dos conhecimentos filosóficos considerados como uma forma de sabedoria cujo estatuto poderia ser comparado ao que atribuiríamos às ciências contemporaneamente. Cerca de quatro séculos depois, o satirista Luciano de Samósata, cidadão do império romano, redigiria, também em grego, sua *Vera historia*, volume que satirizava as crônicas de viagens e não apenas apresentava uma jornada à Lua a bordo de uma embarcação apanhada por uma tromba d'água como também descrevia seus estranhos habitantes: abutres de três cabeças, pássaros com o corpo recoberto de grama e asas feitas de grandes folhas, elefantes do tamanho de pulgas e seres metade mulheres e metade videiras.

Assim como Platão, Thomas Morus também constituiu seu estado ideal em *De Optimo Reipublicae Statu deque Nova Insula Utopia*, universalmente conhecido apenas como *Utopia*, designação do autor para uma ilha paradisíaca, batizada por ele de modo irônico com um neologismo provindo do grego para *lugar nenhum* que se tornou a denominação comum para sociedades imaginárias cuja existência decorre em perfeita harmonia.

O personagem central da história de Morus, Rafael Hitlodeu é um marinheiro culto de origem portuguesa cujo nome deriva do grego *hytlos*, ou seja, mentira, lorota, balela. Sua nacionalidade provavelmente está ligada a uma das fontes de consulta do texto de Morus e às críticas que a acusavam de ser fruto da fantasia dos navegadores lusitanos.

A ilha de Morus abriga uma sociedade em que não há propriedade privada, perseguição religiosa nem monarquias baseadas no direito familiar ou divino. Há senados que reúnem diferentes comunidades e que juntos formam um conselho, que trabalha em conjunto com um senado nacional que trata dos temas que afetam a todo o país insular. Príncipes governantes são eleitos pelo voto indireto para um mandato vitalício, mas podem ser retirados do poder caso se tornem despóticos.

Todos os habitantes devem dominar as técnicas e ferramentas necessárias para praticarem a agricultura, na qual atuam em sistema de rodízio, porém são livres em outros momentos para exercerem as profissões que mais lhes agradem – desde que, qualquer que seja a ocupação escolhida, a jornada de trabalho diária não ultrapasse o limite de seis horas. Suas habitações seguem o mesmo projeto comum e a cada década as famílias mudam de endereço por sorteio.

Apesar desses aspectos positivos, dificilmente a nação imaginária de Morus seria vista pela sociedade contemporânea como vivendo em condições paradisíacas. Essa discrepância é ressaltada e explicada pelo acadêmico norte-americano da universidade de Missouri – St. Louis, Lyman Tower Sargent, que aponta⁷:

Aos olhos modernos, a sociedade descrita em Utopia não é muito atraente; ela é autoritária, hierárquica, patriarcal e pratica a escravidão por malfeitos relativamente brandos. Porém, do ponto de vista de um leitor do século XVI, tais coisas eram comuns e a escravidão em Utopia era uma punição mais humana do que muitas que costumavam ser impostas na época, quando muitos delitos menores eram punidos com a morte. E, mais importante, ninguém em Utopia, fosse pobre ou rico, podia trabalhar menos. Todos labutavam, dividiam igualmente e viviam de maneira simples. Portanto, para muitos no século XVI, Utopia pareceria o paraíso (SARGENT, 2010, p.23).

Mais de um milênio depois das sátiras de Luciano outro ser sobrenatural, o demônio lunar Lavania, invocado pela feiticeira Fiolxhilda, guia o jovem Duracotus ao nosso satélite em *Somnium sive Astronomia lunaris Joannis Kepleri* (*Sonho ou Astronomia lunar de Johannes Kepler*), publicado apenas em 1634, quatro anos após a morte do famoso astrônomo que o redigiu, conhecido por ter formulado as leis da mecânica celeste e também por suas crenças místicas.

Graças ao seu conhecimento do campo e do acesso ao instrumento que revolucionara o entendimento dos céus, o telescópio, a descrição de Kepler sobre a Lua e os meios para atingi-la é a mais sofisticada até então empreendida: os dois viajantes precisam respirar através de esponjas molhadas presas a seus rostos devido à rarefação e ao frio do espaço, experimentam os efeitos da aceleração ao deixarem nosso planeta e a sociedade selenita que encontram é dividida por dois hemisférios – um permanentemente voltado para a Terra e outro que nunca a vê. Os seus habitantes tinham estranhas formas e conviviam com outros demônios, companheiros de Lavania.

Em 1611 uma cópia do manuscrito de Kepler se perdeu e sua história, incompleta, começou a circular sem controle. Não demorou a espalhar-se a ideia de

7 Conforme o original: In modern eyes, the society described in Utopia is not very attractive; it is authoritarian, hierarchical, patriarchal, and practices slavery for relatively minor offences. But through the eyes of an early 16th-century reader, these things were the norm, and slavery in Utopia was a more humane punishment than many that would have been imposed at the time, when some minor offences were punished by death. And, most importantly, no one in Utopia, was poor or rich, achieved by reducing demand, everyone working, sharing equally, and living simply. Thus, to many in 16th century, Utopia would have seemed like paradise (SARGENT, 2010, p.23). Tradução própria.

que o personagem Duracotus era um alter-ego do autor, com o qual compartilhava alguns elementos biográficos (como o fato de ter sido aluno de outro importante astrônomo: Tycho Brahe). O resultado foi que sua mãe, Katarina, que atuava como curandeira desde que fora abandonada pelo pai de Kepler quando o menino tinha cinco anos, acabou sendo acusada de ser o modelo da bruxa retratada no texto.

A inquisição na Alemanha passava por seu período mais feroz e mesmo no minúsculo vilarejo em que Katarina vivia, Leonberg, no ano em que foi formalmente acusada, 1615, já haviam sido queimadas na fogueira seis mulheres, inclusive uma de suas tias.

Kepler lutou ferozmente pela absolvição da mãe, que foi presa em 1620 e libertada quatorze meses depois, em outubro de 1621. Devido a esse incidente, o astrônomo redigiu mais de duas centenas de notas explicando a narrativa tanto como uma lição científica de como seria a astronomia praticada em outro planeta, como, também, mostrando-o na forma de uma alegoria: Duracotus seria uma representação da ciência, enquanto a feiticeira Fiolxhilda faria as vezes da ignorância e a figura paterna que preenchia a ausência do pai, Tycho Brahe, seria a razão. Por fim, o feitiço responsável pelo traslado da dupla até a Lua teria sido imaginado como o poder do sistema de Copérnico.

No entanto, por mais importante, detalhista e imaginativa que a viagem descrita por Kepler tenha sido, são duas outras obras póstumas, *The Man in the Moone or the Discoverse of a Voyage thither*, do bispo inglês Francis Godwin, impresso em 1638, e o volume de 1662 *L'autre monde*, obra de um autor cuja biografia mistura-se com sua ficcionalização – Cyrano de Bergerac, que darão um passo para além das tradições que o astrônomo alemão ainda mantivera.

No livro de Godwin, seu herói e pseudônimo, Domingos Gonzalez, parte da ilha de Santa Helena fugindo da lei em um veículo ao qual foram atrelados cisnes selvagens, cuja migração anual para a Lua é responsável por acidentalmente levá-lo para esse novo mundo habitado por criaturas humanoides que se comunicam usando notas musicais.

O texto de Cyrano, dividido em duas partes, *Histoire comiqué des Etats et empires de la Lune* e *Histoire comiqué des Etats et empires du Soleil* é o primeiro a retratar um herói, homônimo do autor, a ser carregado a nosso satélite em um aparelho dotado de foguetes, embora de forma igualmente acidental, pois suas primeiras tentativas (amarrar em torno de si garrafas cheias de orvalho, que seriam

carregadas para o alto quando seu conteúdo evaporasse, por exemplo) não funcionaram a contento, carregando-o somente até o continente americano.

Em nosso satélite, o viajante de avantajado apêndice nasal encontrará o protagonista de Godwin, Domingos Gonzalez, e com ele discutirá afirmando a inutilidade da ideia da existência de um deus, a inexistência de uma alma imortal e que o ser humano jamais atingirá a imortalidade.

Depois de retornar à Terra, Cyrano ainda empreenderá, na segunda parte do livro, uma viagem ao Sol, carregado agora por uma máquina concebida propositadamente para a jornada, capaz de concentrar os raios solares de modo a gerar uma corrente de vento. Entre os habitantes do Sol, ele é julgado por um tribunal de aves pelos crimes que a humanidade cometeu contra os pássaros, consegue fugir e antes de retornar ao nosso planeta ainda encontra tempo para debater com Tommaso Campanella (autor do texto utópico *Civitas Solis – a Cidade do sol*) sobre como eram retratadas as questões sexuais na obra do monge dominicano publicada em 1623.

O ponto excepcional nessas duas obras, obviamente, é o fato de que o deslocamento de seus protagonistas ao nosso satélite não é mais obra do acaso (como a tromba d'água de *Vera historia*), auxílios divinos ou de demônios (como em *Icaromenipo*, também de Luciano, ou no *Somnium* de Kepler), mas sim do esforço voluntário do homem e de sua determinação em atingir nosso satélite natural.

Apesar das técnicas primitivas empregadas ou de resultados, originalmente, imprevisíveis não são necessários para desenvolver a narrativa elementos fantásticos ou intervenção sobrenatural: apenas uma conjunção de forças facilmente identificáveis pelo leitor como de provindas da intervenção humana, cuja aplicação está sujeita às regras de verossimilhança reinantes dentro da obra.

O mesmo se aplica ao livro de Daniel Defoe publicado em 1705, *The Consolidator or, Memoirs of sundry transactions from the world in the Moon*. O autor, no entanto, colocava-se em posição secundária, pois teria apenas traduzido o relato a partir da língua utilizada pelos habitantes do satélite (por isso o frontispício do texto anunciava: *Translated from the lunar language, By the author of The True-born English Man*, fazendo referência ao poema satírico divulgado pelo escritor em 1701, que defendia o rei Guilherme III da Inglaterra das críticas por ter nascido na Holanda). A referência ao poema não é apenas uma tentativa de esclarecer ao leitor

a respeito da obra pregressa de Defoe, mas também deixar explícita a natureza de sátira da jornada narrada em seu novo volume.

Nele, o protagonista embarca em uma viagem de comércio à China e descobre que os nativos daquele país há muito mantêm relações com os selenitas. Convidado para conhecer as nações de nosso satélite toma lugar, então, na nave que dá título ao livro, descrita como uma embarcação coberta de penas e movida com a força de foguetes.

No livro de 1705, o narrador em primeira pessoa identificado com o autor já não viaja sozinho, porém há uma verdadeira tripulação dedicada a movimentar e controlar todos os aspectos da navegação pelo espaço. Também diferentemente de todos os meios de transporte relatados até aquele momento, a astronave de Daniel Defoe é realmente comparável a um navio de sua época, utilizando, inclusive um linguajar náutico que fez escola nas descrições de viagens espaciais. Até hoje é comum que encontremos, nas obras do gênero, veículos capazes de singrar o vazio cujas denominações e ambientações remetem à marinha.

No entanto, embora se diferenciasse por seu veículo espacial, o livro do autor de *Robinson Crusóé* não escapava do lugar-comum ao fazer da Lua um espaço privilegiado para exercer a crítica social sobre os elementos existentes em nosso planeta. Os selenitas humanoides de Defoe dispunham de grandes lentes de aumento com as quais examinavam atentamente todos os aspectos da Terra, descrita por eles como um satélite de seu mundo. Obviamente, as discussões empreendidas pelo narrador detêm-se sobre as questões morais, políticas e filosóficas que os habitantes do pequeno astro são capazes de distinguir.

Na mesma trilha da crítica social embalada como uma jornada a lugares fantásticos está o famosíssimo *Travels into Several Remote Nations of the World. In Four Parts. By Lemuel Gulliver, First a Surgeon, and then a Captain of Several Ships* (ou, mais abreviadamente, *Viagens de Gulliver*), do irlandês Jonathan Swift, e também *Micromégas*, de Voltaire, no qual, no entanto, há uma inversão da ordem até então adotada: em lugar dos terrestres se deslocarem para outros mundos, são gigantescos habitantes de planetas alienígenas (um vindo da estrela Sírio e outro apenas de Saturno) que vêm à Terra e coincidentemente encontram-se com sábios com os quais discutem vários temas da filosofia.

Como pudemos ver ao longo de todos esses exemplos colhidos pelo crítico e romancista brasileiro Léo Godoy Otero como precursores da ficção científica, as sociedades pré-industriais tiveram por séculos uma arraigada tradição literária baseada na fantasia, na exploração mitológica e até mesmo da antecipação de eventos e técnicas ainda porvir. No entanto, dificilmente tais produções podem ser consideradas como pertencentes ao mesmo gênero das que hoje denominamos de ficção científica, apesar de ser verdade que lançaram mão de instrumentos que serão comuns a essa forma literária.

Devemos, portanto, deixar de lado a mera questão antecipatória que constitui o foco da obra de Otero para que busquemos outros diferenciais capazes de colaborar para a constituição de um campo específico – uma das principais correntes críticas a dedicar-se a estabelecer tais diferenciais é aquela liderada pelo escritor britânico Brian Wilson Aldiss, nascido em 1925, cujas posições teóricas a respeito do gênero influenciaram, por exemplo, o norte-americano Isaac Asimov que, em seu livro *No mundo da ficção científica* classifica as produções de *sci-fi* como pertencentes a uma espécie de grande gênero do que ele designou como ficção surrealista, em contraposição a ficção marcada por um compromisso mimético – cumprido com um grau de fidelidade variável ao longo do tempo – com o real.

Para Asimov, assim como para Aldiss, a literatura de natureza surrealista engloba tanto as sátiras sociais de Morus, Swift ou Defoe quanto o poema *O paraíso perdido*, de Milton, ou *A Guerra dos Mundos*, de Wells.

Dentro desse grande grupo é que os escritores propõem uma divisão em duas categorias: a primeira seria a literatura simplesmente fantástica, que se utiliza de ambientes, personagens ou objetos além de nossa realidade, os quais, porém, não representam derivações lógicas de alguma mudança nos nossos conhecimentos científicos ou tecnológicos. Ou, mesmo que pudessem ser assim entendidos, o escritor do texto não se preocupa em desenvolver tal aspecto, como é o caso de Tolkien, que releva apontar algum período da história de nosso planeta no qual estariam localizadas as aventuras que se passam na terra média.

Já na ficção científica os aspectos considerados surreais da história se caracterizam como consequências de mudanças (não necessariamente avanços) nos níveis científicos e tecnológicos da humanidade. Dessa forma, tanto uma história que preconiza viagens em naves mais rápidas que a luz até diferentes

sistemas estelares quanto outra que retrata o retorno à barbárie dos sobreviventes de um apocalipse nuclear são igualmente produções que se encaixam no gênero.

O livro teórico de Asimov concentra-se, portanto, em reafirmar a posição de Brian Aldiss, que, em seu livro de ensaios escrito em parceria com David Wingrove, *Trillion year spree: The history of Science Fiction* afirma que a ficção científica é um produto típico da fase posterior à Revolução Industrial, pois somente depois deste evento é possível ao ser humano divisar a ideia de futuro.

Para compreendermos essa hipótese podemos refletir a respeito do apontamento feito pelo escritor, de que, em séculos anteriores, ao indivíduo comum, era impossível perceber, durante a duração de uma vida humana, qualquer alteração no ambiente técnico ou no conjunto de saberes de nosso gênero capaz de mudar de maneira significativa a relação da sociedade com seu meio. As crenças históricas eram, então, apocalípticas (ou, previamente a ascensão das religiões judaico-cristãs, de caráter cíclico). Como exemplo, podemos pensar na escatologia milenarista expressa por Santo Agostinho em suas *Confissões*:

Então veria que a sucessão dos tempos não é feita senão de uma sequência infundável de instantes, que não podem ser simultâneos; que, pelo contrário, na eternidade, nada é sucessivo, tudo é presente, enquanto o tempo não pode ser de todo presente. Veria que todo o passado é repellido pelo futuro, que todo o futuro segue o passado, que tanto o passado como o futuro tiram seu ser e curso daquele que é sempre presente. Quem poderá deter a inteligência do homem para que pare e veja como a eternidade imóvel, que não é futura nem passada, determina o futuro e o passado? Acaso poderá realizar isto minha mão? Ou esta minha língua, com a palavra, poderia realizar tal obra? (AGOSTINHO, 2002, p. 265-266)

Para o santo nem futuro nem passado existem, são falácias, aparências para aqueles que apenas vivem na criação e que são superadas quando deixamos a esfera humana. Agostinho, em suas obras, crê que há, porém, um fim apocalíptico, embora sua previsibilidade esteja fora das possibilidades humanas.

Deve-se ao Iluminismo, no entanto, a ideia de uma história linear que não conceba previamente um final predeterminado por forças superiores. Rousseau, em 1762, na sua obra *Emílio, ou da Educação* expõe a ideia de que natureza humana é por si perfeita e que pode se desenvolver indefinidamente. Immanuel Kant, em seu texto de 1784, *O que é ilustração?*, invectiva a humanidade a pensar por si mesma e conquistar sua autonomia. Citado por Allen Debus, Francis Bacon frisa, em sua obra *Novum organum* (1620) que:

[...] é bom que se observem a força, a virtude, e as consequências das descobertas; e em nenhum lado estes três factores são mais evidentes do que nas descobertas que ficaram ignoradas pelos Antigos...; nomeadamente, a imprensa, a pólvora e o íman. Pois estas três descobertas mudaram a face e o estado das coisas no mundo; a primeira na literatura, a segunda na guerra, a terceira na navegação; donde se seguiram inúmeras alterações; tanto que nenhum império, nenhuma escola filosófica, nenhuma estrela parece ter exercido maior poder e influência nos assuntos humanos do que estas descobertas mecânicas. (BACON apud DEBUS, 2004, p. 1)

Parece ser possível concordar, em linhas gerais com a afirmação de Aldiss, portanto, de que não é coincidentemente que são obras como as de Godwin, Cyrano e Defoe que começam, embora com pouco relevo a esse aspecto, a colocar o ser humano como construtor e usuário dos veículos e materiais capazes de levá-lo aos astros.

As aventuras que relatam, no entanto, ainda poderiam encaixar-se no longo paradigma estabelecido pelos relatos de viagens, os mesmos que Luciano de Samósata critica por sua falta de apego aos fatos. Monstros marinhos, seres humanos acéfalos cujos olhos e boca localizavam-se em seu tronco, unicórnios e todos os tipos de maravilhas tão ou mais bizarras do que aquelas descritas nas estadias lunares dos vários protagonistas que mencionamos anteriormente podem ser encontradas em livros que falam sobre a África, o oriente ou, posteriormente, do novo mundo, encontrado durante as grandes navegações.

Afinal, em um cotidiano no qual os deslocamentos humanos eram realizados quase exclusivamente a pé ou sobre o lombo de animais, a fixidez era a regra e conhecer um ou dois vilarejos vizinhos que distavam trinta ou cinquenta quilômetros já se constituía em uma aventura.

Asimov, que escreve em consonância com Aldiss, portanto, tem uma visão fortemente marcada pela ideia de recepção da obra literária, pois é necessária para ambos a existência de um público consumidor capacitado para consumir os conceitos da ficção científica para que se possa falar de maneira consistente sobre a existência de tal gênero.

Portanto, somente com a ascensão da modernidade industrial e, por conseguinte, com a expansão do pensamento burguês se instalará no inconsciente coletivo a ideia de um futuro técnica e cientificamente superior ao passado,

especialmente em populações localizadas nos grandes polos produtores que se estabeleceram no século XIX, como França, Inglaterra, Estados Unidos etc.

A posição teórica defendida por Brian Aldiss, porém, não é a parada final de nossa discussão teórica relativa aos pilares do gênero que analisamos, pois a circunscrição da natureza da ficção científica e de suas relações com outros gêneros tem sido uma preocupação bastante difundida entre os críticos e autores que encetam esforços para entender esse tipo de produção.

Mas também abordaremos críticos que se destacam em meio aos demais por ter a posição que mais claramente estabelece características próprias ao gênero, distanciando-se de maneira imanente de outras formas da fantasia, ao contrário de Aldiss que, como muitos teóricos literários engloba a ficção científica conjuntamente com o fantástico, ou, ao menos, como uma derivação das obras fundamentadas na fantasia sobrenatural.

É o caso, por exemplo, de Tzevetan Todorov, para quem o “coração do fantástico” é representado pela narrativa na qual:

um mundo que é o nosso, que conhecemos, sem diabos, sílfides, nem vampiros [...] produz um acontecimento impossível de explicar pelas leis desse mesmo mundo familiar. Quem percebe o acontecimento deve optar por uma das duas soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto de imaginação, e as leis do mundo seguem sendo o que são, ou o acontecimento se produziu realmente, é parte integrante da realidade, e então esta realidade está regida por leis que desconhecemos (TODOROV, 1981, p. 15)

A necessidade dessa terceira posição pode ser estabelecida por um exemplo: caso optássemos pelas concepções teóricas expostas por Léo Godoy Otero forçosamente teríamos de passar a ver o conto *Muito barulho por nada* como não pertencendo aos limites da ficção científica, uma vez que a narrativa de Connie Willis não se dedica a qualquer previsão futura, pelo contrário, estabelece-se em um período histórico facilmente reconhecível como finais do século XX.

Ao mesmo tempo, se preferíssemos as ideias desenvolvidas por Brian Aldiss e Isaac Asimov, o mesmo conto acabaria por situar-se, igualmente, apenas no terreno nebuloso do que ambos denominam como ficção surrealista, uma vez que o texto de Willis tampouco se vale de ambientes, personagens ou objetos que estejam além de nossa realidade, quer representem eles ou não resultados lógicos derivados de alguma alteração em saberes científicos ou tecnológicos – diferenciação

fundamental para, conjuntamente com a recepção do texto, subvencionar uma classificação da obra dentre as linhagens do fantástico ou aquelas da ficção científica.

Portanto, finalizando essa exposição de diferentes concepções históricas a respeito do campo, faremos uma breve reflexão a respeito do crítico croata-canadense Darko Suvin e de seu esforço para delimitar o campo da ficção científica em seu artigo *The State of the Art in Science Fiction Theory: Determining and Delimiting the Genre*, publicado na revista *Science Fiction Studies*, da Depauw University, que aponta como fundamental para a conceituação da SF (science-fiction) a categoria do *novum*, o qual ele define como uma inovação cognitiva (“*cognitive innovation*” [SUVIN, 1979, s.p.]), ou seja, uma diferença relevante que é sobreposta ou infundida pelo escritor no mundo que, empiricamente, circunda o autor e é definido culturalmente, ou, em outras palavras, aquilo que constitui um desvio importante da normatividade do real.

A literatura de ficção científica produziria, portanto, uma tensão entre um leitor-modelo que representaria o padrão humano contemporâneo e o fator desconhecido inserido pelo *novum*, que poderia ter diferentes graus de importância, conforme os rumos da narrativa, variando desde mudanças técnicas ou comportamentais discretas até cenários, personagens e relacionamentos novos e estranhos ao tempo, espaço e grupos sociais de quem lê.

O *novum* na ficção científica deve ser validado no interior da narrativa por um método científico “*post-Cartesian and post-Baconian*” (SUVIN, 1979, s.p.), porém a existência de uma oposição entre a hipótese fictícia e reais fenômenos científicos deve ser vista como secundária – “*epiphenomenal*” (SUVIN, 1979, s.p.) – pois o gênero literário não deve ser tomado como uma forma de explanação da ciência.

Essa validação, para Suvin, inclusive é um dos elementos-chave para distinguir entre esse tipo de produção e a ficção de caráter naturalista, que não exige tal validação, e os textos fantásticos, que não a permitem.

Portanto, a condição primária para que uma obra possa ser segmentada como pertencendo ao campo da ficção científica seria que o leitor fosse conduzido inevitavelmente a uma validação cognitiva da inovação através de uma metodologia cientificista. Obviamente, não através de qualquer comprovação laboratorial ou matemática, porém utilizando-se de seus conhecimentos empíricos

para realizar um experimento imaginário capaz de ilustrar a lógica do exposto pelo autor.

O grau de aproximação entre tais experimentos idealizados e os conhecimentos realmente propugnados pelos experimentos científicos empíricos existentes no momento em que o texto foi concebido seria responsável pela divisão interna do gênero em duas frentes principais: a ficção científica *hard*, aquela que se aproximaria ao máximo de objetos cientificamente reais e aquelas produções *soft*, para as quais bastaria a aceitação do leitor de estar diante de um objeto que a ciência caracterizaria como possível.

Do ponto de vista de Suvin, portanto, ao contrário do defendido por teóricos como Todorov, Brian Aldiss – e, por extensão, por Asimov – gêneros como a fantasia, o sobrenatural e o terror não são próximos ou derivados de paradigmas similares aos da ficção científica.

A premissa conceitual por trás da ficção científica, segundo ele, o *novum*, será julgada pelo leitor válida apenas se puder ser apreendida em termos concretos (mesmo imaginários), ou seja, se for detalhado seu modo de atuação sobre o tempo, o espaço e as relações humanas. Tal análise da verossimilhança feita pelo leitor aproximaria mais a ficção científica de sua irmã mais tradicional, a ficção que Suvin denomina de naturalista, do que das produções fantásticas, utopias e histórias de terror.

Juntas, tais formas comporiam o que o crítico denomina como uma tríade hegeliana: a tese seria ficção naturalista, cuja mimese pode ser empiricamente validada; a antítese seriam os gêneros sobrenaturais, cuja mimese não tem essa validação e a síntese seria a SF, em que a mimese é validada pelo julgamento cognitivo sobre o *novum*⁸.

É fácil perceber que as ideias de Suvin são as únicas a autorizar o entendimento, não apenas da obra de Willis que analisamos neste trabalho, mas toda uma tradição da ficção científica denominada como ucronia, ou, mais simplesmente, como história alternativa: um conjunto de textos que, heterogeneamente engloba desde famosos clássicos como *O homem do castelo alto*, publicado em 1962, no qual Phillip K. Dick imagina um mundo em que a

8 Para um aprofundamento das relações entre a discussão teórica de Suvin e o pensamento de Hegel, sugiro a leitura do artigo *Estrangement and cognition*, publicado em 2014 pela revista especializada *Strange horizons* e disponível em <<http://strangehorizons.com/non-fiction/articles/estrangement-and-cognition/#poetics>>.

Segunda Guerra Mundial fora vencida pelos países do Eixo até produções inesperadas e obscuras, caso em que, se tivesse sido concluído em vida pelo autor, talvez se encaixasse o conto *A catástrofe*, do lusitano Eça de Queiroz, cuja premissa esboçada em fragmentos e publicada postumamente parte de uma invasão imaginária da pátria portuguesa levada a cabo pela Espanha em 1881.

A existência de obras cuja temática é o não-tempo (de onde deriva a denominação ucronia, por relação ao termo utopia) e sua classificação dentro do espectro da SF são consequências lógicas do fato do *novum* preconizado por Suvin não limitar-se a fenômenos científicos explorados pelas ciências *hard*, como a física, a matemática ou a química, mas também abranger elementos das chamadas ciências humanas – a validação do *novum* no texto de Connie Willis, por exemplo, se daria pela verificação da existência de uma estrutura verossímil no texto derivada de preceitos históricos e sociológicos concretos apreendidos pelo leitor diante do universo empírico.

Ponto comum entre as análises empreendidas por Aldiss e Suvin, porém, é a necessidade de um modelo de leitor extremamente específico, cujo surgimento está intrinsecamente ligado ao momento pós-industrial. É importante, no entanto, diferenciarmos o conceito de leitor de uma era pós-industrial do conceito de indústria cultural.

3.2 ALVORECER DA CULTURA DE MASSA

Umberto Eco na introdução de sua obra *Apocalípticos e integrados* lembra que os primórdios da cultura de massas, retroativamente, podem ser encontrados em momentos anteriores ao próprio Gutemberg, pois antes de ser criada a prensa de tipos móveis, já era reproduzida xilograficamente a chamada *biblia pauperum* (a bíblia menor, no sentido de menos importante) ou seja aquela que, por custar um valor mais baixo, atinge um número maior de pessoas, não tendo padrões tão elevados quanto os produtos artesanais recobertos de iluminuras.

No geral, a diagramação desses textos trazia desenhos relacionados aos acontecimentos narrados, já que, embora ainda voltados para um público relativamente elitizado, sem dúvida encontrava entre seus leitores um grupo menos letrado.

Tal recurso, posteriormente, será uma das características mormente atribuídas aos produtos culturais, que costumam ter seu conteúdo adaptado à capacidade de leitores menos sofisticados.

Após o aparecimento da prensa de tipos móveis, também no século XVI, surgiram, editados por pequenas tipografias, panfletos cujo conteúdo já trazia aventuras, sentimentalismo e tragédia – muitas vezes relatando crimes reais com as tintas do exagero. São os momentos iniciais do folhetim e da reprodutibilidade que visa a atender um público ainda incipiente, porém já carente da evasão propiciada pela literatura.

Eco tem uma visão positiva da chamada indústria cultural, pois, para ele, o surgimento do jornal diário é o marco civilizatório que levará ao florescimento de ideias de igualitarismo político e civil, as quais darão origem a uma nova relação, dialética, entre o criador de cultura que deseja comunicar-se com seus semelhantes (e, portanto deverá deixar de representar um determinado comitente) e o público a ser atingido. Se antes a atuação dos elaboradores de produtos artísticos era voltada a servir uma pequena elite privilegiada, a partir desse momento ele passará a trabalhar tendo como mecenas toda a humanidade.

Essa é a razão para o filósofo italiano definir o conceito de indústria cultural como um fetiche, pois sua utilização remete à incapacidade de alguns grupos e indivíduos de aceitarem tais mudanças que levaram a um deslocamento do poder de operar sobre a história, que, se antes se fixava em uma porção bastante limitada do conjunto social, expandiu-se para um amplo contingente.

Se o leitor voltado à indústria cultural não surge com a revolução industrial, no entanto, o leitor necessário ao estabelecimento da ficção científica dentro dos parâmetros que expusemos anteriormente somente se manifestará após a escalada das fábricas.

Para reforçarmos essa cronologia, podemos nos remeter ao Epílogo redigido por Erich Auerbach para seu clássico volume sobre a representação, *Mimesis*, que, embora publicada em 1946, ainda se mantém como obra crítica fundamental para o entendimento da representação literária.

Após analisar textos distribuídos ao longo de três milênios, o estudioso alemão aponta que a diferenciação fundamental que se estabeleceu nos modos de interpretação equivaleu à superação completa da concepção clássica, expressa pela primeira vez no Livro X da *República* de Platão, em que à representação literária, à

mimese, caberia um papel menor por seu afastamento da verdade, pois se limitaria a criar a verossimilhança – uma imagem ilusória que se reduziria à imitação das aparências, sem contato com o real. Porém, Auerbach argumenta que quando:

Stendhal e Balzac tomaram personagens quaisquer da vida cotidiana e no seu condicionamento às circunstâncias históricas e as transformaram em objetos de representação séria, problemática e até trágica, quebraram a regra clássica da diferenciação dos níveis, segundo a qual a realidade cotidiana e prática só poderia ter seu lugar na literatura no campo de uma estilística baixa ou média, isto é, só de forma grotescamente cômica ou como entretenimento agradável, leve, colorido e elegante. Completaram, assim, uma evolução que vinha se preparando fazia tempo (desde o romance de costumes e a *comédie larmoyante* do século XVIII e, mais nitidamente, desde o *Sturm und Drang* e o pré-romantismo) – e abriram caminho para o realismo moderno, que se desenvolveu desde então em formas cada vez mais ricas, correspondendo à realidade em constante mutação e ampliação de nossa vida (AUERBACH, 1987, p.499-500).

Será necessário, então, esse leitor imerso na mudança constante descrita por Auerbach, para compreender também a possibilidade (não a obrigação) de uma representação séria da problemática da inserção ou do contraste do *novum* em relação ao cotidiano, ou, como afirma Aldiss, será através de sua experiência com a permanente reelaboração de mundo instável que surgirá a consciência de um futuro igualmente mutante.

Assim, a jovem Mary Wollstonecraft Shelley, em 1818, dá à luz ao trágico *Frankenstein, ou o Prometeu moderno*, subtítulo de adequação maravilhosa para uma era em que a ciência se dispunha, afinal, a lançar suas mãos além dos curtos limites que até então havia habitado.

Neutro na guerra entre os titãs e os olímpicos liderados por Júpiter, Prometeu, recebido no seio dos vencedores, desce à terra e como vingança contra o novo deus, que exterminara sua raça, concebe uma criatura feita de barro e animada do néctar divino fornecido por Minerva, deusa amiga da estratégia e da sabedoria. A esta criatura, Prometeu dota, também, da fidelidade do cavalo, da força do touro, da esperteza da raposa, da avidez do lobo – como última missão, para igualar sua criação aos deuses, presenteia-lhe com o último elemento necessário para criar uma civilização: o fogo, roubado, o que lhe vale a condenação de, acorrentado a uma rocha, ter seu fígado devorado diariamente por uma águia. Da mesma forma, o doutor Frankenstein do título cria a vida desafiando os desígnios da

criação e passa a ser atormentado por ela, que, ao contrário do que ele pensa, não pode ser controlada, pois se trata de um ser senciente, atribulado por suas próprias vontades.

Embora a trama do romance epistolar de Shelley, sobre o cientista que cria a vida a partir da matéria morta possa parecer aos olhos contemporâneos ingênua ou pouco crível, a autora trabalhou com os elementos que, segundo uma crítica publicada no *Edinburgh Magazine, or Literary Miscellany* no mesmo ano em que o romance foi publicado anonimamente (RUSTON, 2014, s/p.), abordavam “um dos projetos favoritos e paixão dos nossos tempos”⁹.

Apesar de ter sido somente em 1791 que o cientista italiano Luigi Galvani descreveu, em *De viribus electricitatis in motu musculari commentarius*, suas experiências com a aplicação de eletricidade obtida a partir de baterias primitivas a músculos de animais e a conclusão de que, quando vivos, os seres geravam seus próprios impulsos elétricos – permanecendo capazes de conduzi-los mesmo após a morte – suas experiências sobre o tema já eram populares na década de 1780 e imitadores as reencenavam até mesmo em espetáculos montados em praças públicas, utilizando os mais variados tipos de animais esquartejados.

Seu sobrinho, Giovanni Aldini, esteve em Londres em 1802, quatro anos após a morte do sábio bolonhês, demonstrando, na prisão de Newgate, os efeitos da eletricidade no cadáver de George Forster, enforcado por assassinar a esposa e a filha, impressionando aos presentes.

O relato da experiência ficou registrado no livro que reunia as histórias de execuções ocorridas na prisão (chamado de *The Newgate Calendar: The Malefactors' Bloody Register*), um volume de grande popularidade e que constituía, ao lado dos religiosos *The acts and monuments of the christian church*, de John Foxe; *The Pilgrim's Progress from This World to That Which Is to Come; Delivered under the Similitude of a Dream*, de John Bunyan e da Bíblia os materiais de leitura mais comuns de serem encontrados em um lar inglês entre os anos de 1750 e 1850¹⁰.

A razão para esse sucesso de vendas era a ideia de que as histórias dos criminosos executados eram instrutivas para as crianças, incentivando-as a se comportarem e obedecerem às leis. O frontispício de uma das edições trazia,

9 Conforme o original: “*the favourite projects and passions of the times*”. Tradução própria.

10 <http://www.exclassics.com/newgate/ngintro.htm>

inclusive a figura de uma mãe de face severa entregando uma cópia a seu filho de presumíveis oito ou nove anos de idade enquanto aponta pela janela para um cadáver pendurado em um patíbulo.

Assim, apesar da jovem Mary Wollstonecraft Godwin ter apenas cinco anos de idade quando ocorreu a experiência com o corpo de George Foster, certamente teve contato com o relato bastante divulgado, já que seu pai, o filósofo e escritor William Godwin, possuía uma invejável biblioteca, além de ter publicado seu próprio romance sobre a busca da vida eterna (*St. Leon: A Tale of the Sixteenth Century*, de 1799) através de poderes místicos.

É um engano pensar, igualmente, que tal crença no galvanismo como ferramenta para driblar a inevitabilidade da morte estava num estado crepuscular quando a história do doutor Frankenstein veio ao mundo. Ao longo de boa parte do século XIX procurou-se avançar nas formas de aplicação da corrente elétrica sobre o corpo humano. Em 1818, ano da primeira edição do texto de Shelley, o médico escocês Andrew Ure repetiu as façanhas de Aldini utilizando o corpo de Matthew Clydesdale, também enforcado, como forma de provar sua afirmação de que, com o avanço da ciência, a vida logo poderia ser restaurada nos casos de afogamento, sufocação ou enforcamento.

Desde 1774 atuava, igualmente, em Londres, fundada pelos médicos William Hawes e Thomas Cogan, a *Society for the Recovery of Persons Apparently Drowned*, posteriormente *Royal Humane Society*, que publicava informações sobre como trazer novamente à vida pessoas que teriam se afogado (acidente comum na época e método popular de praticar o suicídio, escolhido, inclusive, pela primeira esposa de Percy Shelley) e pagava prêmios em dinheiro para relatos de feitos bem-sucedidos.

Logicamente, a preocupação com os limites da existência mortal não se restringia às fronteiras britânicas. Uma famosa litografia do norte-americano Henry R. Robinson, publicada em Washington, intitulada *Um cadáver galvanizado*, de 1836, traz uma sátira política em que o editor e político (então vivo) fundador do partido Republicano Francis Preston Blair é retratado como um cadáver que levanta-se de seu caixão ligado a uma bateria para ser abraçado pelo advogado Amos Kendall, ambos observados por demônios que elogiam a capacidade de mentir do editor, enquanto seguram um exemplar do jornal de Blair, *The Washington Globe*¹¹.

11 <http://www.loc.gov/pictures/item/2008661296/>

De maneira geral, a imprecisão da determinação do que era, como e quando se manifestava exatamente a morte foi uma preocupação difundida e um tema artístico e de investigação amplamente discutido por todo o século. Mesmo um dos médicos que atendia ao casal Shelley em Londres, o doutor James Curry publicara, em 1793, *Observations on Apparent Death from Drowning and Suffocation: with an Account of the Means to be employed for Recovery*, livro no qual dividia a morte nos estágios aparente e absoluta, seguindo os passos dos enciclopedistas franceses, e argumentava que somente a putrefação do corpo podia realmente indicar o fim da vida (RUSTON, 2014, s/p.).

O livro de Mary Shelley encontrou, então, um solo fértil no qual já florescia o medo (não apenas o medo da morte, mas também o do indivíduo que se vê subitamente redivivo, porém encerrado em uma cova, assim como o dos cadáveres simplesmente retornarem à vida). Um dos argumentos para o *The Murder Act*, de 1751/1752, que determinava que os corpos de criminosos infames não fossem sepultados, mas sim esquartejados e dispostos para pesquisa ou dependurados, era evitar que assassinos fossem perdoados e recuperassem a consciência quando do advento do juízo final.

É importante destacar, porém, que o livro da jovem companheira do poeta Percy Shelley não se compõe só de medo, embora com o passar dos anos o padrão de Mary Shelley foi usado para ilustrar toda uma série de obras que dão vazão aos terrores mais íntimos do homem diante de suas criações.

Aqui podemos inserir outra reflexão de Erich Auerbach: ao decidir-se por deslindar os caminhos da representação mimética ao longo de milênios de história literária, o crítico alemão também se dispunha a atualizar a noção aristotélica de *topos*, que o sábio grego associava à instrumentação retórica¹², dando início a uma assim denominada *topologia histórica*, capaz de permitir, segundo esclarece o professor Samuel de Vasconcelos Titan Junior, na apresentação de outra obra auerbachiana, *Ensaio de literatura ocidental*:

que o leitor descortine uma nova paisagem histórico-literária de filiações e recusas, continuidades e fraturas; por essa via, o autor ou a obra individual não se dissolverá sob conceitos gerais, mas ganhará lugar numa "topologia histórica", termo crucial para Auerbach. Em

12 As primeiras palavras do filósofo em *Tópicos* são uma declaração de finalidades: "O objectivo desta exposição é encontrar um método que permita raciocinar sobre todo e qualquer problema proposto, a partir de proposições geralmente aceites, e bem assim defender um argumento" (ARISTÓTELES, 2007, p. 233). Grifo do autor.

retrospecto, o conjunto de seus ensaios lhe parecia regido pelo esforço de chegar a uma topologia histórica, voltada menos para o que há de próprio a cada fenômeno do que para as condições de seu surgimento e para a direção de seus desdobramentos (TITAN JR., 2007, p. 9)

Auerbach não estava sozinho nessa transformação da tópica clássica argumentativa para uma topologia literária, seu contemporâneo Ernst Curtius opôs-se à ideia de buscar um *topos* mimético universal de seu compatriota alemão com a obra *Literatura Europeia e Idade Média Latina*, publicada em 1948. Posteriormente, podemos enxergar nos repertórios temáticos de Wolfgang Iser e nos *frames* ou quadros intertextuais de Umberto Eco reflexos dos conceitos topológicos que guiaram a construção de *Mimesis* – a consciência de que é possível estabelecerem-se diversas linhagens textuais, agrupando obras distintas pelas reverberações intertextuais que apresentam de temas, motivos, estruturas capazes de gerar em seus leitores expectativas que estabelecem de antemão certas leituras.

Nesse sentido, a vida desventurosa da criatura do doutor Frankenstein certamente estabeleceu um dos *topos* mais facilmente reconhecíveis da nascente literatura de ficção científica: a ideia de que o homem deveria reconhecer seus limites diante de mistérios que não deveriam ser explorados.

Obviamente não estamos apontando a obra de Shelley como uma produção a atingir a lendária condição atópica – também a narrativa da autora compartilha linhagens textuais entre as quais a mais clara é, certamente, a temática do fruto proibido da árvore da ciência, propagandeada pela serpente, cuja ingestão em desobediência ao veto divino permitiu aos seres humanos assimilarem o conhecimento que lhes abre os olhos ao bem e ao mal, além de valer a expulsão do paraíso terrestre, a necessidade de ganhar o alimento através do trabalho e o parto com dores.

O tabu rompido por Victor Frankenstein, a criação da vida a partir da matéria morta, da consciência a partir da inexistência, o sonho galvânico dos fins do século XIX precisou de poucas atualizações para se perpetuar no imaginário comum das obras que emergiram após a Revolução Industrial sempre trazendo aos olhos e clamando aos leitores ou espectadores os perigos de intrometer-se o homem nos negócios destinados aos deuses.

Assim, nas produções de ficção científica da indústria cultural de finais do século XX e início do XXI, computadores maquiavélicos se aproveitam da

consciência que lhes demos para nos transformar em pilhas alcalinas (como na série *Matrix*, dos irmãos Wachovski) ou simplesmente nos exterminar (como na franquia *Exterminador do Futuro*). Em ambos os casos, entra em ação o que Isaac Asimov denominava de complexo de Frankenstein¹³, ou seja, uma espécie de temor irracional de perceber características humanas em um ente inumano, fato a que o escritor norte-americano atribuía uma origem similar a várias formas de preconceito racial ou, no caso, preconceito de espécie.

Podemos argumentar que a razão para tão constante retomada do discurso de que podemos viver com o que temos e que todo avanço traz, em si, uma ameaça à nossa sobrevivência coletiva ou como indivíduos é mais bem explicitada nas teses expostas em *Sobre o conceito de história*, de Walter Benjamin (1985, p. 222). Segundo o filósofo alemão, o passado – e, portanto a disciplina da história – versa sempre sobre um tema melancólico, uma vez que sua natureza é ser inalcançável, identifica-se, então, com a morte e deve, assim, ser pranteada como objeto de saudosismo.

Isso se reflete no fato de que as experiências com a felicidade estão contidas de maneira indissolúvel no “ar que já respiramos, nos homens com os quais poderíamos ter conversado, nas mulheres que poderíamos ter possuído” (BENJAMIN, 1985, p. 223). A felicidade é, portanto e igualmente, um espaço regulado pela figura da melancolia de Albrecht Dürer, quadro no qual objetos inúteis se empilham aos pés de um anjo cujo olhar se perde na distância.

Não é de se estranhar, afinal, nosso apego ao conhecido – pois ele é constituído de quadros congelados retirados das ruínas constitutivas de nosso passado, individual ou coletivo, e organizados nos moldes que nos aprazem. O futuro, para Benjamin, é o espaço messiânico, no qual se anuncia uma redenção. Se quase sempre esta é uma imagem associada à esperança, devemos lembrar, igualmente, que o anjo da história é arrastado para o futuro de costas e pode contemplar somente o monturo do passado, recuperável apenas como fragmentos. Um voo cego tocado pela tempestade denominada progresso (BENJAMIN, 1985, p. 226) e que pode levar a nossa salvação, mas que certamente passará pelos julgamentos dos nossos pecados é a metáfora que procurávamos para entender o

13 Terminologia que o escritor elaborou em seu segundo romance, *The Naked Sun*, cuja tradução mais recente para nossa língua, por Aline Storto Pereira, ganhou o título *O Sol Desvelado* e saiu em 2014 pela editora especializada Aleph.

medo que transparece pelas frinchas da civilização abertas pela jovem Mary Shelley e escancaradas por seus sucessores.

O livro de Mary Shelley, no entanto, tampouco pode ser descrito como apenas passo primordial de uma tópica na ficção científica que tematiza o medo do futuro diante de um castigo divino motivado pelo rompimento dos tabus causado pelo avanço do saber ou o apego por um passado edênico diante de um presente com sinais apocalípticos. Seu romance também é um lembrete de outros fantasmas que à época assombravam a Europa.

No seu ensaio *O mal-estar na civilização*, Sigmund Freud (2011, p. 45) diz que nosso programa de atingir e manter a felicidade não pode, jamais e em circunstância alguma, ser realizado, mas que não devemos – mesmo porque é uma atitude impossível – desistir dele.

Nessa busca, imposta pelo princípio do prazer,

O homem predominantemente erótico dará preferência aos seus relacionamentos emocionais com outras pessoas; o narcisista [...] buscará suas satisfações principais em seus processos mentais internos; o homem de ação nunca abandonará o mundo externo, onde pode testar sua força (FREUD, 2011, p. 50).

Isto nos dá mais uma peça para lançarmos nosso olhar para os exemplos cinematográficos acima citados, que reúnem, basicamente, aqueles denominados “filmes de ação”: a modernidade tem como uma de suas marcas a exigência de atuação, a condenação da passividade. É em nome de uma felicidade transformada em coisas advindas do “mundo externo”, como define Freud, que buscamos consumir bens e fruir o máximo de possibilidades servis que a civilização pode nos oferecer. Assim comprovamos nossa força – não a velha força física, imensamente coibida pelas próprias regras que sustentam o jogo civilizatório, mas nossa força individualista exposta ao voyeurismo do tecido social que nos cerca, nosso potencial econômico de atuação transformado em mostra narcisista de poder.

Não admira que o compromisso de Victor Frankenstein com sua noiva, Elizabeth, seja forjado pela conveniência e pela invectiva de seu pai, que vê na união do jovem aristocrata com sua irmã adotiva uma maneira de poupá-la da miséria.

A repulsa feroz do cientista pela criatura que engendrou também é a rejeição pelos socialmente excluídos, pelos párias que compõem o corpo de seu

monstro e que não podem ser perdoados mesmo diante do juízo final. A fúria destrutiva da criatura, insensata e feroz, contra todos que cercam o aristocrático Frankenstein, talvez, então, espelhe a outra criatura espectral de que o século XIX andava prenhe: a revolução.

Grávida, Mary Wollstonecraft, escritora feminista que morreria pouco depois de dar à luz Mary Shelley, foi abandonada pelo pai de sua primeira filha, um rico comerciante norte-americano, em meio aos momentos mais tormentosos da revolução francesa, chegando a Paris em dezembro de 1792 e voltando à Inglaterra em 1795. Suas experiências foram relatadas nas *Memoirs of the Author of A Vindication of the Rights of Woman*, volume publicado por William Godwin logo após a morte da esposa e certamente lido por sua filha anos depois. É inevitável traçar um paralelo entre os eventos do período de terror que fechou com sangue o século XVIII e o monstro de Shelley, que depois de, por fim, ver morto seu criador provindo da nobreza, parte para destruir a si mesmo.

Posteriormente ao romance de Mary Shelley, a ficção científica encontra abrigo entre os diversos gêneros que passam a se estabelecer com o crescimento, em termos de importância e de público, das produções românticas. Os expoentes mais famosos (mas longe de serem os únicos) dessa fase, em que pela primeira vez na história humana a arte mistura-se ao conceito de mercadoria, são as viagens extraordinárias empreendidas pela imaginação do francês Júlio Verne e as reflexões sociológicas elucubradas por seu colega britânico Herbert George Wells.

Talvez o melhor exemplo dessa interdependência da literatura e do mercado nascente de consumidores de livros seja o fato de que o segundo romance de Verne, intitulado *Paris no século XX*, foi escrito em 1863, apenas um ano depois de seu grande sucesso *Cinco semanas em um balão* ter sido publicado pelo famoso editor Pierre-Jules Hetzel. Esse segundo livro representava uma incursão a temas muito mais sérios e sombrios: a história é uma distopia em que um estudante universitário na capital francesa dos anos 60 do século XX sonha com uma carreira artística, porém se vê tolhido por um mundo tecnicista no qual as artes e as ciências humanas estão progressivamente caindo em descrédito e os departamentos universitários voltados a esses campos de conhecimentos definham rapidamente¹⁴.

¹⁴ É impossível deixar de notar a incrível – e já reconhecida – capacidade de antecipação do escritor francês, praticamente confirmada pelos dados que abordamos na Introdução deste trabalho.

O protagonista, empobrecido, termina seus dias morto pelo frio nas ruas, em uma referência clara ao destino do famoso escritor norte-americano Edgar Allan Poe, a quem Verne admirava.

Hetzel julgou o livro demasiadamente depressivo e explicou ao escritor de maneira explícita que só publicaria seus textos sob a condição de continuarem a atender os parâmetros iniciados em seu primeiro romance: inovações tecnológicas, heróis cavaleirescos e empreendimentos ousados. O jovem escritor poderia voltar-se aos assuntos sérios depois que já tivesse uma reputação estabelecida. Verne aceitou a imposição do editor e engavetou o manuscrito (que só chegaria a ser impresso em 1994, passando incólume até mesmo pela conhecida sanha de seu filho, Michel Jean Pierre Verne, que, depois da morte do pai em 1905, publicou seus textos inacabados e até mesmo – reza a lenda – escreveu alguns ele mesmo, atribuindo-os ao falecido). Assim, nasceu a série Viagens Extraordinárias (*Voyages Extraordinaires*) a qual Júlio Verne deu continuidade quase até o fim de sua vida.

Herbert G. Wells, professor inglês sempre alinhado com causas ligadas a posições políticas de esquerda, representante maior da geração seguinte de romancistas do gênero de romances de aventuras científicas (como ele mesmo os denominava), também se mostrou, embora em tom de brincadeira, em uma entrevista concedida à rádio norte-americana KTSA em 1940, agradecido ao radialista Orson Welles por aumentar as vendas de um de seus mais obscuros textos, *A guerra dos mundos* (HANGLUND, 2011, s.p.).

Se a forma moderna do gênero ficção científica é devedora do romance como produto definidor das relações de consumo relativas à arte literária ao longo de todo o século XIX, não é menos comprometida com os vários meios de comercialização de histórias curtas que surgiram também nessa época, entre os quais se destacam, obviamente, os jornais (fonte primária de divulgação dos folhetins), mas também – principalmente no mercado estadunidense – as revistas, que caracterizaram a intermediação midiática entre autores e leitores durante aquela que, mais tarde, vai ser denominada por alguns de seus participantes como a era de ouro de tal tipo de produção ficcional.

A mídia impressa norte-americana sempre foi pródiga em revistas e periódicos de todos os tipos: semanários de notícias, principiando com *The Boston News-Letter*, existiam desde 1704 (BREIG, 2002, s.p.), enquanto em 1741 surgiu

The American Magazine, que incluía no escopo de seus textos, além de questões políticas das colônias inglesas, discussões morais e históricas.

A ficção e a poesia sempre encontraram espaço nesses veículos, pois, afinal, eram formas importantes de manifestação social, consideradas estimulantes e, não raro, refinadas, além de ajudarem a preencher de maneira mais previsível a difícil editoração necessária para disponibilizar tais produtos de mídia elaborados de forma basicamente artesanal.

Não é de admirar, portanto, que a revista técnica mensal editada a partir de abril de 1908, *Modern eletrics*, sob os cuidados de Hugo Gernsback, passasse a incluir, desde 1911, entre seus artigos voltados às maravilhas da nascente eletricidade (e principalmente ao comércio de peças para a confecção de receptores e transmissores de rádio), uma produção de própria lavra de seu editor, o romance serializado *Ralph 124C 41+*. O sucesso do periódico foi tal que, das duas mil cópias iniciais em 1908, a circulação atingiu 52.000 exemplares em 1911, o que motivou sua venda para uma empresa publicadora de maior porte (WESTFAHL, 1996, s.p.).

Depois dessa experiência, Gernsback decidiu que era o momento de editar sua própria publicação e, a partir, de 1913 dedicou-se a *The Electrical Experimenter*, com princípios editoriais semelhantes aos de sua concorrente direta e que perdurou até 1929, tendo recebido, inclusive artigos do famoso cientista Nikola Tesla. Foi nessa revista que Hugo Gernsback percebeu a possibilidade de um produto que reunisse somente histórias ficcionais relacionadas à antecipação científica. Então, em abril 1926, chegou às bancas *Amazing Stories*, veículo especializado no que seu editor denominava de *scientifiction* e que, embora não de maneira linear, perdurou por cerca de oitenta anos.

Em 1930, a revista de Gernsback chegou às cem mil cópias vendidas de um número, impulsionada pelas óperas espaciais trazidas ao público pelos autores John W. Campbell e E. E. Smith. Tal volume de vendas foi mais do que suficiente para que William Clayton, editor que tinha se estabelecido com uma revista masculina de histórias eróticas chamada *Snappy Stories* (ASHLEY, 2000, p. 69) resolvesse colocar nas bancas *Astounding Stories of Super-Science*, que, após diversas mudanças de nomes e grupos editoriais, permanece no mercado com o título de *Analog Science Fiction and Fact*, atualmente parte do grupo Penny Publications, LLC.

Em 1933, passando por dificuldades financeiras, Clayton vendeu a revista para o grupo Street & Smith, casa publicadora que detinha os direitos de vários personagens famosos das revistas *pulp*, como *O sombra*, justiceiro sombrio cujas aventuras faziam sucesso. Quatro anos depois, o escritor John W. Campbell, então com 27 anos, assume o cargo de editor da publicação, muda seu nome para *Astounding Science Fiction* e consegue elevar os padrões da revista, que se torna a opção para leitores que procuram um entretenimento mais elaborado, cobrando um pouco a mais por esse material mais sofisticado.

3.3 AUTORES NO CORPUS

3.3.1 Isaac Asimov

Foi no ano seguinte à ascensão de Campbell, 1938, que o jovem emigrante radicado no Brooklin, Isaac Asimov, cujos pais emigraram da Rússia quando ele tinha três anos, vendeu seu primeiro conto, chamado *Marooned off Vesta*, para a *Amazing Stories*, já sob a direção do sucessor de Gernsback, Raymond A. Palmer.

A infância de Asimov foi pobre. Seu pai era proprietário de uma pequena loja de doces e – além de barras de chocolate, balas a granel e caramelos – existia espaço nos fundos do estabelecimento uma estante que comercializava jornais e revistas, atendida por Isaac. Certamente, foi lá que ele teve os primeiros contatos, no começo dos anos 1930, com as capas coloridas e títulos aventureiros de Clayton, Gernsback e seus raros concorrentes, como a ainda menos considerada *Thrilling Wonder Stories*, outro produto editorial que pertencia a Gernsback e seria depois vendido para a Beacon Magazines, tomando um rumo editorial quase infanto-juvenil.

Muitas das coletâneas posteriormente organizadas pelo autor, que publicou mais de 500 volumes durante a vida, contêm introduções ou passagens autobiográficas que fazem referência às condições de produção de cada uma de suas histórias, dados muitas vezes extraídos de um diário que, segundo o escritor, se assemelhava mais a um registro financeiro do que a um caderno que coletasse impressões subjetivas sobre os fatos.

Quando de sua primeira venda, em 1938, Isaac Asimov recebeu, por ser um iniciante, o valor de um centavo de dólar por palavra (ASIMOV, 1986, p. 58), o que, em uma consulta rápida à inflação acumulada¹⁵ e em uma conversão crua, equivaleria, no momento em que redijo, a sessenta e dois centavos de real. O mercado editorial da ficção científica estava mudando na época, com diversas novas publicações tocadas adiante por jovens entusiastas (cujos gostos pela leitura se formaram nos *pulps magazines*) surgindo nas bancas e demandando um número crescente de histórias.

Três anos depois, em 1941, o jovem escritor publicaria seu trigésimo segundo conto, *Nightfall*, na *Astounding*. O texto descreve uma sociedade essencialmente humana que se desenvolveu em um planeta cercado por diversos sóis, no qual a noite só acontece uma vez a cada milênio e, portanto, a escuridão e a visão das estrelas são fenômenos desconhecidos capazes de causar uma comoção social a qual, ciclicamente, ocasiona um colapso civilizacional. A abordagem sociológica da história, distante das aventuras espaciais e tramas técnicas que constituíam o grosso do material que chegava às revistas, fez um grande sucesso e catapultou a fama nascente do autor a outro patamar, incentivando-o a seguir um caminho similar, que, a partir de 1942, deu origem à série *Fundação*, cuja trama central gira em torno da possibilidade de se estabelecer leis de previsibilidade matemática às questões sociológicas, em uma ciência fictícia chamada psico-história.

Paralelamente, e quase como consequência, Asimov começou a produzir suas histórias sobre robôs que teriam sofisticados cérebros derivados da recém-descoberta partícula pósitron (uma contrapartida do elétron com carga positiva). Assim, em lugar de uma máquina eletrônica, teríamos dispositivos positrônicos. Seguindo os passos de *Nightfall*, seus contos não se concentravam sobre as questões técnicas da produção dos robôs e rejeitavam a concepção óbvia de mostrá-los como ameaçadores seres de metal, prontos a se rebelar contra uma humanidade inferior que os escravizava para seus propósitos.

Os robôs de Asimov são dispositivos muito sofisticados, mas limitados em suas ações pelas suas famosas três leis, que preveem que: 1) um robô não pode ferir um humano, ou, por inação, permitir que um humano se fira; 2) um robô deve obedecer todas as ordens dadas por um humano, exceto se tais ordens entrarem

15 <http://www.dollartimes.com/inflation/inflation.php?amount=1&year=1938>

em conflito com a primeira lei e 3) um robô deve proteger sua própria existência, a não ser que tal proteção entre em conflito com a primeira ou segunda leis.

No universo criado pelo autor, tais regras estão gravadas profundamente no sistema operativo das máquinas, de forma que sua capacidade de ação seria destruída muito antes dessas normativas serem quebradas. Juntas, constituem uma salvaguarda intransponível que garante a subserviência dos entes artificiais a seus criadores. As tramas criadas ao redor desses seres metálicos, portanto, giram muito mais normalmente em torno das reações humanas aos aparelhos pensantes do que propriamente exploram problemas inesperados ou catastróficos dos maquinismos.

O final apocalíptico da Segunda Guerra Mundial, com a explosão de armas nucleares sobre o território japonês, em uma consequência terrivelmente real de um uso da força do átomo muitas vezes previsto pelos escritores de ficção científica, renovou e ampliou ainda mais o interesse pelo gênero, que assumiria um tom crescente com a corrida espacial que surgiu paralelamente à guerra fria e se refletiria também no *design*, na arquitetura e em outras manifestações da cultura *pop* na época, como no cinema, na música e nas artes plásticas.

É natural, então que, em 1951, Asimov, então docente da Universidade de Boston já doutorado em química e com uma reputação estabelecida no ramo da ficção científica fosse procurado por um amigo da *Newspaper Enterprise Association* (NEA) – uma empresa de *syndication service*, algo que em nosso país denominaríamos como uma agência de comercialização de conteúdo provindo de produtores independentes para jornais e revistas – para que escrevesse um pequeno conto infanto-juvenil para uma de suas publicações, *Boys and Girls Page*. O resultado foi uma visão singular do autor norte-americano a respeito do ensino no futuro, conforme ele era concebido no momento da produção do texto.

The Fun They Had nos fala de um futuro em que a função de ensinar passou pelo processo de robotização e a escrita se tornou um código arcaico, já que as crianças aprendem desde a primeira infância a expressar-se através de uma linguagem mais amigável às máquinas responsáveis por sua formação. Seguindo a máxima de que a ficção científica revela muito mais sobre a sociedade sua contemporânea do que sobre o futuro que prevê, vamos nos questionar sobre o que esse texto diz a respeito da forma como ensinamos.

O primeiro aspecto importante a ser abordado a respeito desse conto diz respeito não diretamente ao mesmo, porém, ao acesso a ele.

The Fun They Had foi publicado no Brasil somente em 1979, com o título *Como se divertiam*, no volume *A Terra tem espaço*, tradução de Affonso Blacheyre para a Livraria e Editora Hemus para a coletânea *Earth is Room Enough*, editada pela empresa norte-americana Doubleday em 1957 a partir de contos (e também dois poemas cômicos excluídos na versão brasileira) de Asimov publicados anteriormente apenas em revistas especializadas.

A Hemus sobrevive contemporaneamente como uma parte da Leopardo Editora, casa paulista que identifica-se orgulhosamente como herdeira da antecessora, esclarecendo que “além dos livros técnicos, a Hemus publicou mais de 800 títulos, alguns com mais de 10 edições”¹⁶. As obras de ficção científica, porém, não fazem mais parte de seu catálogo, hoje aparentemente limitado ao relançamento de velhos produtos editoriais esotéricos e de autoajuda, traduções feitas a partir de materiais de direito autoral livre e textos didáticos de áreas diversas como engenharia, ótica, náutica e até um volume de biologia de autoria do mesmo Asimov (*O cérebro humano*) cuja obra ficcional está agora sob controle da também paulista Editora Aleph, que a vem relançando com novas traduções, embora até o momento em que redijo esse texto só tenha demonstrado interesse na republicação dos romances do autor, que são, na realidade, somente uma parte de sua vastíssima produção.

O selo FC Hemus, que identificava a coleção dedicada às obras de ficção científica colocadas no mercado pela antiga editora, foi responsável por introduzir ou popularizar no Brasil, além de Asimov, autores como Theodore Sturgeon, Poul Anderson, Clifford D. Simak, James Blish, Ray Bradbury.

É, porém, fácil imaginar que o espaço mercadológico desse gênero literário no Brasil do final dos anos 1970 (apesar dos resquícios do “milagre econômico” que se evaporariam nos perdidos anos 80), não estava nem próximo do existente nos anos 50 e 60 norte-americanos, cuja imaginação havia sido aditivada pela disputa paranoica com a União Soviética pela supremacia política global e espacial: um cenário que, mimetizado de várias formas, seria presença constante nas *space operas* da época, historietas de *cowboys* transpostas para o espaço cujas

¹⁶ De acordo com o *website* da empresa (<http://www.leopardoeditora.com.br/>), consultado em 03 de julho de 2016.

publicações passaram a trazer, quase inevitavelmente, beldades de escassos trajes futuristas acuadas por monstros asquerosos.

Distante no espaço, no tempo e na importância regional do irmão norte-americano, nosso país só via os reflexos de tais avanços e medos refletidos nas produções cinematográficas e suas companheiras: as antenas de televisão que se multiplicavam rapidamente do Oiapoque ao Chuí, na maioria das vezes traduzindo o mundo em preto-e-branco, literal e também simbolicamente.

Talvez tenha se devido a tais limitações econômicas a suposição dos editores (que julgo relativamente errônea) de que os leitores potenciais dessas produções seriam apenas adolescentes imaginativos, porém pouco críticos. Essa crença e o cenário não totalmente promissor para o gênero certamente contribuíram para a editora encomendar traduções não exatamente caprichosas dos textos que compunham seus volumes, muitas vezes afamados pelos erros relativos à língua pátria.

O conto *The Fun They Had*, assim como o restante do volume no qual estava incluído, ficou sob responsabilidade do tradutor Affonso Blacheyre, aparentemente muito ativo na época, pois traduziu desde obras de engenharia militar, política internacional e Hermann Hesse (para a editora Artenova, a partir de versões norte-americanas dos livros) até textos esotéricos como o “Dicionário dos sonhos” cujo autor misterioso assinava apenas Zolar, além de romances eróticos de Erica Jong.

Abaixo, reproduzi um trecho do texto original de Asimov e sua respectiva tradução. Podemos perceber que as opções de Blacheyre são, normalmente, literais, preferindo a clareza de “depois desmontou o professor” à tentativa de causar estranheza no leitor contida em “*then took the teacher apart*” – uma ambiguidade que pode ser entendida como “então levou o professor embora” tanto quanto como “então fez o professor em pedaços” e que mantém quem faz sua primeira leitura mais alguns instantes no escuro sobre o fato do professor ser efetivamente uma máquina (já que a única menção anterior ao fato, a expressão “*mechanical teacher*”, também é originalmente uma ambiguidade).

He was a round little man with a red face and a whole box of tools with dials and wires. He smiled at Margie and gave her an apple, then took the teacher apart. Margie had hoped he wouldn't know how to put it together again, but he knew how all right, and, after an hour or so, there it was again, large and black and ugly, with a big screen on

which all the lessons were shown and the questions were asked. That wasn't so bad. The part Margie hated most was the slot where she had to put homework and test papers. She always had to write them out in a punch code they made her learn when she was six years old, and the mechanical teacher calculated the mark in no time. (ASIMOV, s.d., s.p.)

E a tradução publicada pela Hemus:

Tratava-se de homenzinho redondo, rubicundo, com uma caixa completa de ferramentas com mostradores e fios. Sorriu para Margie e lhe deu uma maçã, depois desmontou o professor. Margie contara que ele não soubesse como refazer ou remontar o professor, mas o homenzinho sabia, sem dúvida, e depois de uma hora, mais ou menos, lá estava novamente aquilo, grande, preto e feio, com uma tela em que todas as lições apareciam e as perguntas eram feitas. Não estava tão mau. A parte que Margie mais detestava era a frincha por onde tinha de enfiar os deveres de casa e os testes respondidos. Sempre fora preciso escrevê-los em código de furos que a tinham obrigado a aprender aos seis anos de idade e o professor mecânico calculava a marca num piscar de olhos. (ASIMOV, 1979, p. 158)

As opções literais não são, no entanto, o único problema da tradução. Obviamente, o discurso indireto livre empregado em “*That wasn't so bad*” desejava dar a entender que a protagonista não achava tão ruim a parte de suas aulas que envolvia prestar atenção às lições e responder às questões formuladas pelo computador que a educava quanto o fato de ter de apresentar deveres e testes. A tradução “Não estava tão mau”, no entanto, parece a dar sensação de uma súbita preocupação da criança com a saúde do autômato do qual não gostava.

Há diversos outros pontos fracos ou questionáveis na tradução de Blacheyre, mas é claro que não nos cabe aqui a revisão crítica de um trabalho que certamente atendia às condições sociais e monetárias da Hemus e do profissional que foi contratado para dar conta de um gênero de baixa circulação no país e que, provavelmente, não constituía sua especialidade.

3.3.2 Lloyd Biggle Jr.

O autor do segundo texto que constitui nosso pequeno corpus, Lloyd Biggle Jr. nasceu em uma pequena cidade do Iowa chamada Waterloo em 1923 e faleceu em 2002. Começou a escrever ficção científica e histórias policiais profissionalmente em meados da década de 1950 e continuou a colaborar com esses campos até sua morte.

Foi sargento de comunicações na 102ª Divisão de Infantaria norte-americana durante a segunda guerra mundial e perdeu a mobilidade dos membros inferiores ao ser atingido por um morteiro de fragmentação próximo ao rio Elba, no norte da Alemanha, já nas últimas etapas do conflito.

Após retornar aos Estados Unidos retomou seus estudos e obteve o bacharelado em Arte pela Wayne State University, em Detroit e, posteriormente, o Mestrado e Doutorado em Música pela University of Michigan. Lecionou nessa instituição e na Eastern Michigan University até 1955, quando decidiu dedicar-se apenas a escrever.

Era um autor levemente atípico em um campo dominado por escritores vindos, muitas vezes, de carreiras ou estudos ligados às ciências naturais ou exatas, como seus contemporâneos Robert A. Heinlein, que desistira do curso de Matemática e Física, ou seu amigo pessoal Isaac Asimov, PhD em Bioquímica.

Na década de 1970 a escrita de *sci-fi* passou a ser vista como um gênero de maior respeito político e artístico no meio acadêmico norte-americano, conquista devida, entre muitos outros fatores, ao surgimento, em 1965, da associação profissional que passou a congregar escritores da área, chamada de *Science Fiction and Fantasy Writers of America* (SFWA), responsável pela criação e entrega dos prêmios Nebula, cujos ganhadores são eleitos através do voto de outros autores, ao contrário dos também famosos prêmios Hugo (denominados em homenagem ao editor Hugo Gernsback), concedidos pela *World Science Fiction Society* (WSFS), nos quais quaisquer membros da sociedade organizadora da premiação são convidados a votar.

Interessado, como outros escritores, em preservar a história do campo, Biggle Jr. ajudou a fundar, em 1975, a *Science Fiction Oral History Association* (SFOHA), organização sem fins lucrativos que permanece em atividade e cujo objetivo é registrar depoimentos em áudio (e, atualmente, vídeos) de escritores, críticos e leitores desse campo ficcional, em entrevistas, mas também em convenções, simpósios e conferências dedicados ao tema (SCIENCE FICTION ORAL HISTORY ASSOCIATION, 2002, s.p.).

Embora não tenha exercido com regularidade atividades ligadas a música, Biggle Jr. colaborou com o compositor James Layne ("Jimmy") Webb em canções como *MacArthur Park*, popularizada pela então popular cantora Donna Summer em 1977. Posteriormente à morte do escritor, Webb lançaria, em 2003, o

livro *Tunesmith: Inside the Art of Songwriting*, cujo título faz referência a uma novela (igualmente denominada *The Tunesmith*, expressão que pode ser entendida, em uma versão literal, como “ferreiro dos sons”) publicada pelo falecido colega em 1957.

O último texto de Biggle Jr. foi um artigo que falava sobre o legado de Asimov para o campo da *sci-fi*, publicado na edição de julho/agosto de 2002 na *Analog Magazine*, revista sucessora da *Astounding* para a qual ambos os escritores colaboraram e na qual foi publicado, em 1978, um dos dois únicos ensaios críticos do autor, *State of the Art: The Morasses of Academe Revisited*, que se constituía, aparentemente, de uma crítica ao rumo dos estudos acadêmicos sobre o gênero.

Como tal ensaio está há muito esgotado e indisponível, mesmo por meios digitais, só é possível presumir que nele se alongava o autor na crítica implícita à análise literária registrada em uma carta enviada ao jovem Bruce McAllister, estudante secundarista de 16 anos que em 1962, após uma discussão com a sua professora de literatura, enviou um questionário mimeografado de quatro perguntas a 150 escritores perguntando-lhes se havia mesmo significados profundos em seus textos, se utilizavam conscientemente algum tipo de simbologia em sua produção literária ou, se após escreverem, percebiam que, inconscientemente, tinham acrescentado simbologias aos textos. Cerca de 75 autores responderam ao jovem (algumas das cartas se perderam nas décadas que se passaram até que McAllister também se tornasse um escritor – de ficção científica, por sinal – e percebesse o valor histórico dos questionários que enviara, por isso o número aproximado), entre eles Biggle Jr., que escreveu uma longa carta inicial e, posteriormente, uma segunda, em que recomendava ao garoto mostrar a sua docente um ensaio da também estadunidense Mary McCarthy, de 1954, intitulado *Settling the Colonel's Hash*, no qual a escritora criticava uma análise acadêmica que buscava encontrar simbologias psicológicas e sociológicas em um de seus contos (BUTLER, 2011, s.p.).

Segundo a reportagem de Sarah Funke Butler sobre a coleção de McAllister, publicada em novembro de 2011 na revista *The Paris Review*, intitulada *Document: The Symbolism Survey*, a opinião de Biggle Jr. a respeito das conclusões de McCarthy era bastante elogiosa: “Você não vai querer fazer qualquer tipo de artigo sobre simbolismo até ter lido [isso]... Você vai encontrar muito material bom,

bem como um reforço enfático para seu ponto de vista”¹⁷. A própria Mary McCarthy, em sua correspondência de resposta ao jovem estudante, enviou-lhe seu artigo.

Aparentemente, portanto, Lloyd Biggle Jr. não concordava com a busca de significados mais aprofundados em seus textos que não aqueles imediatamente visíveis e conscientemente elaborados. Infelizmente, ao longo de nossa dissertação, teremos (de certa forma, apenas) de contrariá-lo.

O texto que abordaremos, *And Madly Teach*, data de 1966 e foi publicado, em maio daquele ano, na *The Magazine of Fantasy & Science Fiction* (que ainda permanece em atividade e cujo nome, atualmente, foi abreviado apenas para *F&SF*). Dez anos depois, foi incluída também em uma coletânea de textos do escritor, *A Galaxy of Strangers*.

Muito antes, porém, a história ganharia uma tradução brasileira, feita pelo então estudante Renato Janine Ribeiro – posteriormente docente da cadeira de Ética e Filosofia política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), vencedor de prêmios literários e de mérito científico e ministro da educação durante curto período – que verteu o conto para o português a pedido do escritor Jeronimo (que preferia assinar Jeronymo) Monteiro, paulista que estava à frente da tentativa da editora Livraria do Globo, de Porto Alegre, de emplacar uma edição nacional da *The Magazine of Fantasy & Science Fiction*, chamada simplesmente de Magazine de Ficção Científica.

A revista, no Brasil, porém, teve vida curta, abreviada ainda mais com a morte de Monteiro, em março de 1970. Isso não impediu, no entanto, que a editora desse à luz eventuais antologias posteriores, destinadas a aproveitar o material já preparado e traduzido. Foi, então, apenas em 1973 que a tradução nacional, com o curioso título “Maneira doida de lecionar” chegou às estantes.

3.3.3 Constance (“Connie”) Willis

Em 1977 o presidente da editora Davis Publications, Joel Davis, procurou o já famosíssimo Asimov com uma proposta para que ele se tornasse editor de uma revista com seu próprio nome na capa *Asimov's Science Fiction*. Davis tinha experiência no ramo, pois já publicava dois outros periódicos cujos nomes

17 Conforme original: “You will not want to do any kind of article on symbolism until you have read [this] ... You will find much good material there, as well as an emphatic reinforcement for your viewpoint”. Tradução própria.

relacionavam-se a personalidades reconhecidas: *Ellery Queen's Mystery Magazine* e *Alfred Hitchcock's Mystery Magazine*. A presença do conhecido escritor, na sua opinião endossaria a qualidade da publicação e facilitaria o estabelecimento de um público comprador.

Asimov não aceitou o cargo de editor, mas concordou em ter seu nome utilizado na publicação e indicou George H. Scithers, membro da *World Science Fiction Society* para o lugar, garantindo que a associação participasse das negociações envolvidas nas compras editoriais, o que possibilitou que o periódico oferecesse as melhores remunerações e contratos existentes no mercado da época. A revista decolou rapidamente, passando de quadrimestral a bimestral e logo mensal. Está no mercado ainda neste momento, nos Estados Unidos, como parte do grupo Dell Magazines, assim como a *Analog*, descendente direta da *Astounding* e os periódicos de mistério que eram seus companheiros de editora.

Em 1990, a editora carioca Record decidiu trazer mensalmente às bancas nacionais sua versão *Asimov's Science Fiction*, rebatizada de *Isaac Asimov Magazine*. Manteve o formato pequeno, como usado na famosa revista *Seleções*, outra adaptação do mercado americano que há muito se mantém em linha no nosso país, porém não teve a mesma sorte – por aqui, a revista de contos durou apenas 25 números, deixando de circular em 1992.

Ado, da escritora estadunidense Constance Elaine Trimmer Willis, texto mais recente de nosso *corpus*, foi publicado na *Isaac Asimov Magazine* número 3, dois anos após sua versão original chegar às bancas norte-americanas na *Asimov's Science Fiction*.

O título manteve a referência à obra de William Shakespeare, um dos escritores mencionados nos eventos da narrativa, tornando-se *Muito barulho por nada* na tradução do editor do periódico na época, Ronaldo Sergio de Biasi, docente altamente qualificado com a titulação de Ph.D. em Engenharia Elétrica pela *University of Washington* e que, hoje, atua como professor emérito do Programa de Pós-Graduação de Ciência dos Materiais do Instituto Militar de Engenharia no Rio de Janeiro¹⁸.

“Connie” Willis, assim como Biggle Jr., teve sua formação acadêmica ligada às ciências humanas, graduando-se no ensino da língua inglesa pela então Colorado State College, hoje University of Northern Colorado, estado no qual ainda

18: <http://lattes.cnpq.br/6179004286433720>

vive contemporaneamente, ao lado do cônjuge, ex-professor de física teórica naquela instituição.

Publicou seu primeiro conto em 1970 em uma revista de vida breve, *Worlds of Fantasy*, que durou somente quatro números e, na década seguinte, se estabeleceu como uma escritora de grande sucesso no gênero, vencedora de onze prêmios Hugo e sete Nebula por suas histórias curtas e romances.

Sua produção inicial foi mais fortemente influenciada pela *new wave*, movimento que marcou a ficção científica das décadas de 1960 e 1970 derivado das ideias da *nouvelle vague* francesa, cuja divulgação ficou a cargo das produções cinematográficas de nomes como François Truffaut, Jean-Luc Godard e Claude Chabrol. O gênero *sci-fi* absorveu tendências como maior experimentação artística e o afastamento dos paradigmas tradicionais das narrativas baseadas em uma visão científica *hard* ou nas *space operas* iniciadas pelas revistas *pulp*.

A partir desses questionamentos outras formas do fazer científico ganharam voz nas narrativas da área, muitas vezes para desgosto de autores como o próprio Asimov, que viram suas obras anteriores deixadas de lado pela nova geração. Textos que traziam discussões sobre a contracultura, gênero, drogas, geopolítica, meio ambiente e ética atraíram para a ficção científica leitores e produtores mais jovens, que ajudariam a combater o que ainda restava de seu estigma de literatura de nicho, muitas vezes considerada alienada ou voltada a adolescentes e a lançariam no centro de discussões vitais para a sociedade (HOLLINGER, 1990, s.p.).

Ao contrário dos outros autores com os quais trabalhamos ao longo deste texto, Willis, aos 72 anos recém-completados enquanto redigimos, continua atuando e produtiva, não apenas no gênero específico da ficção científica, mas, também, em ensaios e textos políticos veiculados em seu blog pessoal¹⁹ muitas vezes ligados a sua participação na campanha presidencial ativamente contrária ao candidato Donald Trump e a sua atuação em movimentos de caráter feminista. Seu romance mais recente, *Crosstalk* (2016), descreve um futuro próximo em que uma cirurgia oferecida a membros das classes privilegiadas permite que sintam empaticamente os sentimentos uns dos outros, formando uma espécie de rede social telepática. A integração à mente do noivo, no entanto, traz resultados que não afetam a vida da protagonista de maneira tão agradável quanto ela esperava.

19: <http://azsf.net/cwblog/>

Acusada por organizações feministas de reforçar o *status quo* ao escolher como estrutura de seu livro uma comédia romântica, ela se defendeu, enquanto ainda elaborava o texto, em uma entrevista à colunista do jornal britânico *The Guardian*, Lorraine Berry, publicada no website *Talking Writing*, especializado em literatura contemporânea:

[...] não é a história de ser levada por paixões incontroláveis deixando o mundo inteiro se explodir, como em *O paciente inglês*, é uma história sobre duas pessoas, uma fazendo a outra melhor, encontrando-se como iguais, formando uma frente unida contra o mundo, todas essas coisas muito positivas. As mulheres sempre são completamente iguais aos homens. (BERRY, 2013, s.p.)²⁰.

A preferência da escritora pela comicidade em suas obras também não passou despercebida pela também autora de sci-fi Alyxandra Margaret Dellamonica, indicada para o prêmio *Nebula*, vencedora do *Sunburst Award for Canadian Literature of the Fantastic* e ganhadora em 2016 do *Prix Aurora Award*, que redigiu uma apresentação sobre a carreira de Willis para o website especializado Tor.com (extensão na rede do grupo pertencente à editora norte-americana Tor-Forge, focada em obras de ficção científica e fantasia). Dellamonica aponta que:

Elas são populares, as comédias. Elas deixam você ver que o autor pode fazer coisas brilhantes, e, embora elas provavelmente contenham alguns pequenos subentendidos perturbadores — porque a melhor comédia sempre cresce a partir de uma semente obscura —, não vão chegar, dizer “olá” e rasgar o seu coração ainda batendo para fora do peito a fim de jogá-lo aos primeiros lobos que passarem²¹. (DELLAMONICA, A., 2015, s.p.)

Ado, que encerra nosso *corpus* escolhido, além de ser uma comédia também é representante das ucronias, narrativas de ficção científica que partem de um desvio em relação ao modo como determinado fato histórico ocorreu e reelabora seus cenários, estruturas sociais e personagens de acordo com as implicações imaginárias derivadas de tal torção na linha temporal padrão.

20: conforme o original: it is not a story of being swept away by uncontrollable passions and letting the whole world go smash, like in *The English Patient*, it is a story about two people making each other better, meeting as equals, forming a united front against the world, all these very positive things. The women are always completely equal with the men. Tradução própria.

21: conforme o original: They're crowd-pleasing, the comedies. They let you see the author can do brilliant things, and while they'll probably contain a few disturbing little undercurrents—because the best comedy always grows out of a seed of darkness—they're not going say hello by ripping your still-beating heart out of your chest and throwing it to the first available pack of wolves. Tradução própria.

Essa mudança pode ou não ser o ponto focal da narrativa, assim como pode ou não ser relatada pelo autor – além de, algumas vezes, ser realizada em um contexto histórico suficientemente sutil ou obscuro para não ser imediatamente reconhecível por quem tem um conhecimento apenas superficial ou mediano do acontecimento alterado.

Na introdução que escreve para seu livro *Relativism, alternate history and the forgetful reader – Reading science fiction and historiography*, o acadêmico norte-americano Derek J. Thiess aponta para o fato da ficção científica ser um gênero que tem uma natureza eminentemente parabólica, ou seja, metafórica, aproximando-se da polifonia bakhtiniana²².

A história alternativa, particularmente, englobaria, em sua definição, narrativas criadas sempre em referência a outras narrativas, históricas, evocando-as *a posteriori*, em um processo que ele denomina de “pluralização ontológica” (THIESS, 2015, p. 7).

Ao interagir com o texto, portanto, o leitor criaria sua própria interpretação, compreendendo a narrativa, possivelmente, em seu aspecto metafórico ou em suas cores fantasiosas ou em gradações individuais entre esses pontos.

Embora o evento histórico que dá origem à linha histórica alternativa explorada pela autora não seja revelado no texto, suas consequências são claras e as pretensões metafóricas no texto de Willis não podem passar despercebidas a qualquer leitor atento – ela elabora uma sátira afiada sobre o sistema de ensino público norte-americano e suas relações com as políticas de correção que ganharam força naquele país em meados da década de oitenta, graças às ações de

22 Segundo o autor: “antes de definir a história alternativa com mais detalhes, é importante notar que limitá-la só à parábola talvez seja um esforço impossível. Mesmo o gênero de ficção científica é difícil de delimitar porque, mais uma vez, ele se transpõe para outros gêneros, como a fantasia e a ficção histórica. Gênero ou parábola, portanto, são limitações autoimpostas que têm tanto a ver com a forma como se lê um determinado romance como têm com o consenso da comunidade de críticos. Os críticos também analisam frequentemente textos de FC como sendo ‘polifônicos’ (outra vez seguindo Bakhtin). Só porque o escritor, ou alguns leitores, entendem que um texto é sobre X, não significa que outro leitor não possa interpretá-lo como Y. Tudo isso quer dizer histórias alternativas, como parábolas, são tanto uma coleção de textos *a posteriori* quanto um método de leitura de textos que não precisam pertencer a esta lista exclusiva. *Snow Crash*, de Stephenson, pertence claramente à linha parabólica do *cyberpunk*: mas porque os gêneros e as fórmulas se misturam, um leitor pode explorar os elementos históricos alternativos da história no que eles podem ser úteis ou inovadores para a história alternativa parabólica. Como Attebety postula, novamente, ‘a ficção científica se imiscui entre os gêneros populares de tal modo que nenhum grau de alongamento é suficiente para lançar um trabalho para fora da categoria’. A ficção científica, pela sua própria natureza, encoraja escritor e leitor a esticarem os limites de categorias, sejam de gêneros ou de parábolas. Em um certo grau, então, definir algo como uma história alternativa é arbitrário”. (THIESS, 2015, p. 7). Tradução própria.

pensadores como Camille Paglia e James Atlas, que colocaram em discussão, inclusive, o currículo escolar.

Obviamente, porém, o texto não se restringe a desenvolver um retrato irônico do ensino em uma contemporaneidade na qual as idiossincrasias são cada vez mais motivos de debate público e vão progressivamente conquistando o direito ao reconhecimento e respeito: confirmando as muitas vozes que se refletem na obra, Willis investe em intertextualidades que vão desde textos bíblicos até paralelismos entre a narrativa e contos infantis.

Se recentemente os debates a respeito de gênero e acusações de discriminação rondaram premiações especializadas da área de ficção científica, é sintomático que nossa breve jornada pela história desse gênero termine com uma importante escritora, já que tais narrativas, apesar de sua longa existência e muitas formas, foram moldadas para a modernidade por uma mulher que deu vida a um monstro. Nada mais justo que outra escritora represente nossa linha de chegada.

4. COMO REPRESENTAR O FUTURO?

Neste capítulo, analisaremos brevemente como é elaborada a estrutura narrativa de cada um dos textos que compõem o *corpus*, desde seus aspectos mais básicos (como seu enredo), até suas relações intertextuais com outras produções, ficcionais ou não, além de algumas poucas considerações sobre espaço, constituição de seus personagens e organização temporal.

4.1 THE FUN THEY HAD

Sem dúvida o escritor Isaac Asimov, nascido na pequena aldeia de Petrovich, a cerca de quatrocentos quilômetros de Moscou, em 02 de janeiro de 1920 e que mudou com sua família para os Estados Unidos em fevereiro de 1923 é o nome mais conhecido a ser abordado ao longo de nossa pesquisa.

Asimov se tornou tão famoso que, apenas através de citações e menções nos mais diversos meios de comunicação e produtos culturais, sua fama transcendeu os limites do gênero ao qual o autor se dedicava, apesar das pouquíssimas adaptações cinematográficas ou de outras mídias (jogos, quadrinhos etc.) derivadas diretamente de suas obras.

Tal fato se deve a que o universo ficcional por ele elaborado, mesmo não sendo utilizado diretamente por outros produtores atuantes na indústria cultural, marcou profundamente o imaginário da ficção científica – para constatarmos o quanto, basta pensarmos que o termo cunhado pelo autor em suas obras, “robótica”, passou realmente a designar um verdadeiro campo de estudos. Além disso, boa parte dos seres artificiais de narrativas futuristas elaboradas após seus livros passaram a ser equipados por seus escritores com cérebros “positrônicos”, que estão presentes das espaçonaves tripuladas por membros da Federação dos Planetas Unidos, nas séries e longa-metragens de *Jornada nas Estrelas*, até os romances alemães de *space-opera* do personagem imortal *Perry Rhodan*, passando pelos dispositivos super-heroicos de *Os vingadores* e pela série britânica *Dr. Who*.

O enredo de *The Fun They Had* (1951) se inicia em 17 de maio de 2157, cerca de dois séculos adiante da data de produção do texto, e gira em torno de Margie Jones, a protagonista de onze anos de idade, e de seu amigo mais velho, Tommy, de treze, que descobrira em seu sótão um velho volume escolar ainda em

papel e viera mostrar essa curiosa antiguidade à colega que, ao saber do assunto abordado pelo texto mostra-se aborrecida com o sistema de ensino, elucidado ao leitor em um *flashback* no qual descobrimos que as aulas são ministradas por mecanismos automatizados diretamente na residência dos estudantes.

Nas lembranças de Margie, acompanhamos sua frustração ao obter repetidamente baixas notas em seus testes de geografia até que sua mãe decide enviá-los para o “inspetor municipal”²³ (ASIMOV, 1979, p. 157), o qual comparece à casa da menina para fazer ajustes no autômato responsável por sua educação.

Após a sequência em *flashback*, o leitor acompanha a surpresa com que a menina descobre, através das informações provindas da leitura do amigo, que a educação já fora radicalmente diferente, baseada em prédios para os quais os discentes deviam se deslocar diariamente, conviverem em turmas e serem instruídos por outros seres humanos.

Interrompidos pela mãe da garota que assinala a ela o início do horário dedicado as suas aulas, os colegas se separam e a estudante encaminha-se para o quarto exclusivamente dedicado para sua educação, ficando a sós com o mecanismo e assistindo na tela do mesmo a uma aula sobre frações após inserir no espaço adequado os testes preenchidos daquela data.

O último parágrafo revela os pensamentos da protagonista que, entediada com sua rotina de estudos, imagina o quanto deve ter sido divertida a interação humana que havia nas antigas escolas.

Como convém a um conto voltado ao público infanto-juvenil da época, a mensagem é bastante clara e transmitida de forma bem-humorada: o processo educacional jamais será visto com prazer pelo estudante, pois sempre tratará de uma restrição a sua liberdade e às vontades normalmente dispersivas nas idades que compõem o ciclo escolar.

Ocupando a posição de novidade tecnológica de meados do século XX, a tela de televisão era objeto do desejo da população adolescente que a ela tinha acesso – e certamente, também, daquela que não o tinha – a qual, obviamente, somente constrangida por adultos responsáveis a trocava pela rotina estudantil. O conto trata, então, de um futuro em que esses desejos seriam

23 Provavelmente a tradução da expressão original, “county inspector”, fosse mais aproximada caso se adotasse “inspetor da comarca”, já que a divisão administrativa norte-americana denominada condado pode se referir a uma área coberta por um determinado poder estatal, no caso, uma autoridade educacional responsável por aquele setor da municipalidade, o que significaria, de maneira mais lógica, que não apenas um único profissional atenderia toda uma cidade.

realizados e do fato de que essa concretização de querer também não satisfaria às gerações de alunos no porvir.

O cenário criado por Asimov é povoado por representações de uma tecnologia futurista que podem ser encaradas como versões mais compactas das tecnologias disponíveis na primeira metade do século passado. Na definição do acadêmico norte-americano Louis David Allen, autor de *No mundo da ficção científica*, podemos ver a narrativa como pertencendo ao tipo das “Estórias Extrapolativas” (ALLEN, 1976, p. 22), já que essas “tomam o conhecimento corrente de uma das ciências e projetam logicamente quais podem ser os próximos passos nesta ciência” (idem, *ibidem*).

No futuro de Asimov, a leitura é feita na tela de um aparelho de televisão. Como afirma o personagem Tommy, “Nossa tela de televisão deve ter um milhão de livros nela, e continua pronta para muitos outros” (ASIMOV, 1979, p. 157): o uso do pronome possessivo plural implica que o aparelho ao qual o garoto se referia era de uso coletivo de sua família e é possível subentender, a partir desse fato, a mesma como um grande objeto preso à parede diante do qual postava-se (de maneira muito pouco prática, pelos parâmetros contemporâneos), o leitor para desfrutar de “telelivros”.

A instrução das crianças, no entanto, não se utiliza do mesmo equipamento audiovisual – por motivos não mencionados no texto, já que a existência de uma segunda estrutura de exibição de imagens dedicada exclusivamente para uma função educacional não parece exatamente lógica (a não ser pelo fato óbvio de não existir a ideia de convergência ou de multifuncionalidades na época em que o conto foi produzido).

O professor robotizado é descrito como uma unidade autônoma, de construção aparentemente complexa e frágil. Isso pode ser percebido ao sabermos que o inspetor chamado para reparar o aparelho localizado na residência de Marge acha necessário carregar consigo uma “caixa completa de ferramentas, com mostradores e fios” (ASIMOV, 1979, p. 157). Depois de desmontar e remontar por completo o equipamento, seu diagnóstico é de que: “o setor de geografia estava engrenado para rapidez um pouco demasiada. Essas coisas às vezes acontecem. Eu desacelerei para o nível médio de dez anos de idade” (ASIMOV, 1979, p. 158). A utilização da expressão “engrenado”, *geared* no original, transmite a ideia de que o aparelho tinha como parte de sua construção elementos mecânicos móveis

responsáveis por ministrarem, como em um grande ciclo de relógio, os conteúdos aos alunos.

A fragilidade estrutural do professor também é posta em evidência pelo fato de ambos os personagens do conto já terem enfrentado defeitos em seus docentes: no caso de Marge, suas engrenagens constituintes que funcionavam em ritmo acelerado demais para adaptarem-se ao padrão de absorção de conhecimentos da menina. Já no caso de Tommy, o completo desaparecimento de todos os assuntos de História, que havia resultado na retirada do equipamento para reparos por cerca de um mês, segundo recorda a protagonista.

Obviamente, são ressaltadas também as vantagens do futuro padrão educacional. Ao saber, por exemplo, que os alunos do passado estudavam em grupos separados por idade, Marge espanta-se, pois a mãe lhe explicara que “um professor precisa ser ajustado para combinar com a mente de cada menino e menina a quem ensina, e que cada criança tem de ser ensinada de modo diferente” (ASIMOV, 1979, p. 158), embora possamos depreender ainda a existência de um padrão geral, já que o inspetor havia reajustado as engrenagens do professor da garota para o nível de dez anos de idade e não para seus parâmetros próprios e exclusivos.

As tarefas são introduzidas no aparelho sob a forma dos hoje há muito obsoletos cartões perfurados, em uma linguagem de programação ensinada aos alunos aos seis anos de idade – o que desperta questões óbvias: que forma de programar tão simples é essa capaz de ser entendida e praticada por crianças que sequer foram alfabetizadas? Quem as ensinava? O que acontecia ao processamento do professor caso houvesse erros na transcrição dos códigos? Só existirão no futuro atividades objetivas? Nada de aulas de redação, interpretação textual, debates orientados, trabalhos artísticos ou educação física?

Da mesma forma breve são elaboradas as descrições referentes à estrutura social e econômica da qual emergiu e na qual prevalece esse novo paradigma educacional. O fato de existir um departamento público responsável por enviar um funcionário para verificar e reparar o robô existente na residência de Marge (ou, se necessário, recolher o equipamento por um longo período para conserto, como houve com Tommy) parece indicar que as máquinas docentes são propriedades públicas – ideia reforçada pelo fato de que não existe na história, tampouco, menção de que a mãe da garota tenha pagado pela visita técnica do

inspetor, o que sugere que as autoridades são, também, responsáveis pelo bom funcionamento sem custos dos autômatos.

O comportamento dos personagens, igualmente, reflete a adequada visão pueril da infância, característica de produções infanto-juvenis de meados do século XX: o autor, aparentemente, não vê qualquer fonte de preocupação em que uma pré-adolescente de 11 anos e seu amigo dois anos mais velho (é interessante notarmos que o tradutor brasileiro, Affonso Blacheyre, cuja atuação comentamos anteriormente nesse trabalho, ao verter o conto, no final dos anos 1970, decidiu reduzir em um ano a idade de Tommy) passem um tempo indeterminado sozinhos, embora ao alcance da voz da senhora Jones.

As tecnologias visuais descritas na obra parecem também não ter afetado de modo algum as relações sociais, pois, embora pré-púberes, o comportamento de Tommy e Marge é descrito como bastante infantil. Igualmente, as telas televisivas são utilizadas para uma leitura bastante tradicional, apesar de descrita por ambos os personagens como bastante prazerosa e não há menção a obras cinematográficas ou programas que incluam representações, dramas, comédias etc., nem mesmo para finalidades educativas.

Em termos estruturais, apesar da obra se caracterizar pelo uso do narrador em terceira pessoa, capaz de revelar diretamente os pensamentos da protagonista, há o estratagema utilizado no início do texto, de registrar o discurso direto de Marge através da transcrição de seu diário, elemento não mais citado no conto e que, aparentemente, tem como única função destacar o fato de que a escrita (apesar de não ficar claro se manual ou através de algum recurso mecânico/eletrônico) permanece como parte do cotidiano social, o que prepara o leitor para o fato de que, mesmo nesse futuro no qual a escolarização utiliza-se de códigos de programação, as crianças ainda serão capazes de compreender um livro de séculos passados, o que implica, nas entrelinhas, em uma notável fixidez linguística: podemos imaginar, como docentes, que um estudante contemporâneo na faixa etária dos personagens dificilmente seria capaz de fazer uma leitura tão tranquila e eficiente de um volume de finais do século XVIII, por barreiras como o vocabulário, a sintaxe e a ortografia, que se transformaram muito ao longo de séculos.

Ao terminar o texto, em plena aula automatizada, Marge ouve entediada uma lição sobre frações enquanto está sonhando com o tempo em que

estudantes ancestrais precisavam deslocar-se cedo, todas as manhãs, a prédios especializados e terem aulas juntos, orientados por docentes de carne e osso. A garota não pode deixar de pensar em como as crianças da época deviam amar a escola, por ser tão divertida.

A piada é clara: não é um pré-requisito para sua educação (e nem mesmo era esperado, na verdade) que as crianças amem o ato de ir à escola. O autor destaca com ironia aquilo que desde a psicanálise freudiana é patentemente óbvio: o processo educacional é, sim, repressivo, já que o aprendizado das regras sociais é uma forma de repressão.

Mesmo no mundo futuro de Asimov, para que a aprendizagem seja possível, ela deverá ser exercida regularmente. O desejo de ir e vir dos alunos será restrito, os dias dos discentes ainda contarão com uma rotina concebida por entes externos ao seu poder, que vão sobrepor obrigações aos horários que poderiam ser dedicados ao lazer ou ao ócio.

Aparentemente, ao imaginarmos um futuro ainda marcadamente industrial é impossível distinguir como seria viável educar milhões igualmente de maneira individual. A iniciativa descrita no conto de Asimov, em que o poder estatal alocaria máquinas de ensinar em cada residência sob sua responsabilidade exigiria um nível de desenvolvimento quase utópico. Porém, para cumprir seu papel, apenas transferiria a atuação dos mecanismos repressivos à esfera familiar (patriarcal, no caso do conto, que retrata somente a mãe como fiscalizadora dos estudos de Marge).

Se levarmos em conta as reflexões do crítico norte-americano Fredric Jameson, em seu livro *Arqueologías del futuro: el deseo llamado utopía y otras aproximaciones de Ciencia Ficción*, talvez vejamos que é essa possibilidade de compartilhamento confiante da responsabilidade entre Estado e cidadão o verdadeiro elemento utópico do texto, pois, mesmo em um mundo em que já existam as condições materiais para uma existência utópica (JAMESON, 2009, p. 27), é preciso haver uma vocação para a utopia – no caso do nosso conto, uma espécie de acordo tácito inimaginável em uma sociedade contemporânea, já que partiria do princípio de que todas as famílias se responsabilizariam por estabelecer e cobrar com rigidez regras e horários de estudos das crianças em idade escolar, fiscalizariam suas tarefas cotidianas e

voluntariamente solicitariam supervisão municipal para aquelas que apresentassem dificuldades imprevistas.

Além disso, tal sistema deveria prever que, embora absolutamente só em uma sala, o discente tivesse de prestar a atenção adequada aos conteúdos e que buscasse por si próprio (já que essa, aparentemente não era uma função prevista da máquina de ensinar, que continuou a aplicar testes cada vez mais complexos de geografia à pobre Marge mesmo diante de sua visível dificuldade) resolver suas dúvidas a respeito dos assuntos abordados.

Tais desafios, se resolvidos por uma misteriosa revolução capaz de implantar a racionalidade e estabelecer a busca de um estado de bem-estar comunitário em meio à sociedade humana certamente seriam o passo mais importante possível para uma existência utópica, já que, mesmo com nossa pobre e profundamente inadequada estrutura contemporânea, contar com essa forma de apoio das famílias e estudantes não só significaria uma mudança jubilosa para o ensino a distância que temos como também para qualquer nível de ensino presencial.

4.2 AND MADLY TEACH

Ao traduzir o título do conto de Lloyd Biggle Jr., *And madly teach*, como *Maneira doida de lecionar* obviamente o professor e filósofo Renato Janine Ribeiro (então estudante) tentou manter-se fiel ao espírito leve do texto, que narra as atribulações de sua protagonista levando-nos a um estranhamento tão grande quanto o dela ao vislumbrar as bizarras condições pedagógicas com as quais têm de lutar.

Infelizmente, no entanto, essa opção retira uma das referências textuais que ajudam a dar novos sentidos à história escrita por Biggle Jr., pois a expressão *And madly teach* é uma paráfrase elaborada a partir da cena três do quarto ato da peça teatral *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, obviamente até hoje um autor que está presente no núcleo comum (*Common Core State Standards Initiative*) daquele país, que seria, grosseiramente, equivalente às nossas Diretrizes Curriculares Nacionais.

É importante notar que, embora não exijam exatamente a leitura dessa peça, os *CCR anchor standards and high school grade-specific standards* definem

que deve, necessariamente, ser realizada a discussão de uma obra teatral do escritor britânico:

Analisar múltiplas interpretações de uma história, drama ou um poema (por exemplo, as produções de uma peça ao vivo ou gravadas de um romance ou poema), avaliando a forma como cada versão interpreta o texto original. (Inclua pelo menos uma peça de Shakespeare e uma peça de um dramaturgo americano) (COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS, 2010, p. 38)²⁴.

Na cena em questão, Julieta, atormentada por ser obrigada a casar na manhã seguinte com o conde Páris, decide pôr em prática o plano que lhe foi apresentado pelo Frei Lourenço, bebendo do frasco que simulará sua morte. Antes, porém, preocupa-se, naturalmente, com a segurança de ingerir a poção e com os efeitos que ela pode causar. O trecho foi mantido em inglês, uma vez que as traduções até agora consultadas, ao tentar emular as rimas ou métrica – ou ambas – presentes no original, acabam por omitir alguns termos necessários para nossa interpretação:

Oh, if I wake, shall I not be distraught,
 Environèd with all these hideous fears,
And madly play with my forefather's joints,
 And pluck the mangled Tybalt from his shroud,
 And, in this rage, with some great kinsman's bone,
 As with a club, dash out my desperate brains?
 Oh, look! Methinks I see my cousin's ghost
 Seeking out Romeo, that did spit his body
 Upon a rapier's point. Stay, Tybalt, stay!
 Romeo, Romeo, Romeo! Here's drink.
 I drink to thee (SHAKESPEARE, 2000, s.p.) Grifo do autor.²⁵

24 - Conforme original: "Analyze multiple interpretations of a story, drama, or poem (e.g., recorded or live production of a play or recorded novel or poetry), evaluating how each version interprets the source text. (Include at least one play by Shakespeare and one play by an American dramatist". Tradução própria.

25 - A tradução, bastante criativa, de Bárbara Heliodora para esses versos é a que segue:

Que eu, acordando em meio a esses cheiros
 De morte e aos guinchos rudes das mandrágoras,
 Que fazem os mortais enlouquecerem —
 Não é provável que eu me torne louca,
 Cercada desses medos pavorosos?
 Que eu brinque com os ossos desses mortos,
 Ou que tire Teobaldo da mortalha?
 E no delírio vá, em desespero,
 Despedaçar meu cérebro entre os ossos?
 Vejam só o fantasma de meu primo
 Procurando Romeu, que o assassinou
 Com a ponta de um punhal. Para, Teobaldo!
 Romeu, Romeu, é por você que eu bebo!

Na fala de Julieta, seu medo de enlouquecer, caso a efetividade da fórmula do frade se esgote e ela acorde aprisionada no mausoléu de sua família, é representado pelo comportamento irracional que assumiria: brincar com os ossos de seus antepassados, desrespeitando-os, seria um dos sinais de sua insanidade.

Para desagrado do autor estadunidense, que parecia não gostar da busca de significados implícitos em suas obras, precisamos apontar que o título original do texto de Lloyd Biggle Jr. traz, aparentemente, um sentido mais profundo, que não está expresso na tradução de Renato Janine Ribeiro: criticar uma forma de ensino que seria desrespeitosa à tradição didática.

Esse desagrado, porém, talvez pudesse ser aliviado, no entanto, pelo fato que o título escolhido por Biggle Jr. para seu conto futurista apenas repete o nome de um livro importante para os rumos do ensino norte-americano em meados do século XX: *And Madly Teach — A Layman Looks at Public School Education*, de Mortimer Brewster Smith, publicado em 1949.

O objetivo de Smith, assim como de outros autores seus contemporâneos, como Bernard I. Bell e Arthur Bestor, era marcar uma posição conservadora, em oposição à chamada educação progressista, cujas origens estavam nos trabalhos de John Dewey, autor de livros como *The School and Society* (1899), *The Child and the Curriculum* (1902) e *Democracy and Education* (1916).

O título de Smith (e de depois de Biggle Jr.), portanto, era uma provocação ao mesmo tempo irônica e erudita à pedagogia do *life-adjustment progressivism*, movimento que começava a ganhar força no ensino médio público norte-americano e que pregava um currículo que incentivasse a inserção do indivíduo na sociedade, criticando o foco excessivo dado pelas instituições de ensino à preparação para o ingresso em uma vida universitária que estava muito longe de ser acessível à grande maioria dos estudantes.

Esse movimento favorável a um conteúdo de enfoque mais clássico e menos vinculado a questões sociais como orientação vocacional, organização e economia domésticas, discussão de relações familiares etc. acabou, posteriormente por sobrepujar e deixar no passado – por um bom tempo – as visões de Dewey e da educação progressista, que levaram a culpa por dados que indicavam o pouco conhecimento dos estudantes norte-americanos sobre ciências biológicas e exatas

obtidos logo após o impacto do lançamento do satélite artificial soviético *Sputnik*, em 1957. Segundo George E. Deboer, da Colgate University:

A era Sputnik foi um período distinto na história da educação científica nos Estados Unidos. É frequentemente considerada uma época de reforma conservadora por causa de sua ênfase no rigor e na disciplina, em oposição às abordagens mais progressistas centradas na criança que tanto a precederam como a seguiram. É uma reminiscência das reformas de educação científica da década de 1890, que foram lideradas pelo presidente de Harvard e químico, Charles Eliot, e que culminaram com o relatório da Comissão dos Dez. Elas também tiveram semelhança com o espírito da reforma do início dos anos 1980, em particular com o relatório "A Nation at Risk", da Comissão Nacional de Excelência em Educação. Embora possamos facilmente apontar para as lições que foram aprendidas durante a era Sputnik, é difícil dizer quanto tempo essas lições serão lembradas. A atitude em relação à educação científica parece oscilar ao longo do tempo entre aqueles que favorecem o domínio do conteúdo como ele é entendido e organizado pela mente adulta e aqueles que favorecem a adaptação do conteúdo do currículo para os interesses particulares de cada aluno. Sem uma percepção mais clara e mais fundamentada do que estamos tentando realizar, há pouca razão para pensar que a oscilação entre estas duas ideologias distintas não vai continuar no futuro. (DEBOER, 1997, s.p.)²⁶.

Não há qualquer dúvida possível sobre o fato de que Biggle Jr., um indivíduo que tivera uma carreira docente e convivera com o meio acadêmico, tinha conhecimento do livro de Mortimer Brewster Smith. Uma rápida análise do enredo do seu conto pode nos revelar, porém, mais sobre a relação entre essas duas obras homônimas.

A história de Biggle Jr. gira em torno da professora de meia idade, *miss* Mildred Boltz, que, por recomendação médica, retorna à Terra após 25 anos lecionando na colônia localizada em Marte. A senhorita Boltz tem um antigo contrato que obriga o governo a prover-lhe um novo cargo e, a fim de assumi-lo, apresenta-

26 - Conforme o original: "The Sputnik era was a distinctive period in the history of science education in the United States. It is often considered a time of conservative reform because of its emphasis on rigor and discipline as opposed to the more progressive child-centered approaches that both preceded and followed it. It is reminiscent of the science education reforms of the 1890s that were led by Harvard President and chemist, Charles Eliot, and which culminated in the report of the Committee of Ten. It also bears similarity to the spirit of reform of the early 1980s, particularly the report of the National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk*. Although we can easily point to lessons that were learned during the Sputnik era, it is difficult to say how long those lessons will be remembered. Attitudes in science education seem to oscillate over time between those that favor the mastery of content as it is understood and organized by the adult mind and those that favor adapting the content of the curriculum to the particular interests of individual students. Without a clearer and more fundamental sense of what we are trying to accomplish, there is little reason to think that movement between these two distinctive ideologies will not continue in the future". Tradução própria.

se ao fictício Distrito Escolar Nordeste dos Estados Unidos, cujo diretor a antagoniza a fim de estrangê-la à aposentadoria.

Miss Boltz não cede à pressão nem à oferta de receber pensão integral mesmo ante sua aposentadoria precoce e insiste em assumir seu cargo docente apenas para descobrir que o prédio que pensava ser uma gigantesca escola é, na verdade, um grande centro de mídia, que abriga estúdios capazes de transmitir aulas simultaneamente a um contingente de cerca de quarenta mil estudantes.

Um engenheiro de transmissão, Jim Pargrin, fica encarregado de explicar-lhe o funcionamento técnico das instalações e rapidamente torna-se aliado da deslocada professora. Não há avaliações, trabalhos ou testes, o único acompanhamento existente é da aprovação que os diversos professores obtêm em suas aulas. Essa monitoração é feita através de índices de audiência chamados *Trendex*, pois, como *miss Boltz* descobre, a legislação educacional vigente prevê que os pais providenciem para que os estudantes estejam em frente ao aparelho televisivo adequado durante as horas de aula. Porém, os discentes têm liberdade para optar pelo que querem assistir ou mudar de canal durante a explanação.

A carreira docente, portanto, tornou-se bastante lucrativa para quem consegue manter entretidos seus alunos, porém impiedosa com aqueles que não atingem as metas adequadas de audiência em suas aulas, pois a remuneração e a permanência no quadro docente estão ligadas ao número de espectadores que cada um consegue amealhar.

O resultado são professores de literatura que encenam solitariamente trechos dos livros que devem explicar (todos volumes ficcionais, porém de títulos chamativos e popularescos, escolhidos para substituir os clássicos curriculares, que certamente não eram capazes de despertar o interesse dos espectadores), além de matemáticos equilibristas que dão aula com o giz apoiado na ponta do nariz ou fazem truques de prestidigitação com cartas enquanto falam das operações elementares.

A responsável pelo maior *Trendex* da instituição, no entanto, é Marjorie McMillan, que, como a protagonista, leciona língua inglesa, porém para uma série mais avançada (o décimo-primeiro grau, equivalente ao nosso segundo ano do ensino médio, enquanto *miss Boltz* é docente no décimo-grau). A professora vinda de Marte descobre, espantada, que a metodologia de ensino da colega consiste em valer-se de seus atributos físicos, tirando a roupa enquanto explica o conceito de

predicado de uma oração. O *strip-tease* é sincronizado com o passar da aula, de modo que a bela loura descrita pelo autor encerra sua transmissão ainda de calcinha, segurando o sutiã solto de modo a não revelar os seios. A análise do engenheiro Pargrin não é, no entanto, positiva: ele sabe que os índices da jovem vão progressivamente decair à medida que os estudantes perceberem que ela nunca poderá mostrar realmente mais do já exhibe.

Pressionada pelos resultados de audiência e pela insistência de seu superior para que se retire do cargo, Mildred Boltz, decide, com a ajuda do colega engenheiro, utilizar o tempo que tiver para atender pessoalmente aos poucos alunos que tem, alguns dos quais lhe escreveram com esse objetivo. Sem o conhecimento da direção do estabelecimento, aliam-se a outro professor insatisfeito e montam uma turma presencial, cujas aulas Pargrin passa a transmitir.

Parte significativa dos discentes reunidos por Boltz são vítimas de problemas graves de locomoção ou possuem limitações como a deficiência visual, outros são apenas descritos como inteligentes o suficiente para se sentirem atraídos pelos clássicos literários e estudos mais avançados propostos pela protagonista. Posteriormente, em uma segunda leva, surgirão estudantes mais próximos dos alunos comumente matriculados. A professora percebe, no entanto, que esses simplesmente não têm traquejo social algum: comportam-se em aula como se a vissem pelo aparelho de televisão.

Um desses discentes alienados pelo ensino televisivo é Randy Stump, que a professora aceita de maneira hesitante por ser visivelmente menos dotado intelectualmente do que os colegas, além de ter um acentuado desenvolvimento físico.

Quando a classe é subitamente descoberta pelo vice-superintendente Wilbings, que agride verbalmente *miss* Boltz enquanto tenta dispensar seus estudantes, os músculos e pouca sociabilidade de Stump irrompem quando ele agride o invasor, prostrando-o junto a uma janela.

O restante do texto desenvolve uma pequena batalha jurídica entre Boltz e Wilbings, que representam a educação tradicional resistindo aos paradigmas de um progressismo alienante, se não com a vitória, ao menos com uma perspectiva otimista em relação à retomada dos velhos valores.

Além de apontar claramente a valorização de uma estrutura curricular tradicional, podemos ver, no texto de Biggle Jr., alguns outros pontos de nosso interesse.

É perceptível, por exemplo, que não há grande diferenciação tecnológica entre o sistema de transmissão televisiva possível (embora não existente) quando o conto foi publicado inicialmente, na década de sessenta, daquele efetivamente funcional para a época. A ficção de Biggle Jr. não é, em essência, especulativa, ela apenas leva a limites estruturas técnicas já existentes. Os aparelhos de televisão continuam funcionando com seletores numéricos giratórios, apenas em número maior; a frequência dos docentes é controlada por um mero botão ao lado da porta; curiosamente, tratando-se de um método de ensino a distância através de meio audiovisual, o uso de filmes e outros recursos de apoio é visto como reprovável: as aulas de língua, como ministradas pela protagonista, devem limitar-se a utilizar o quadro-negro e giz.

O cerne da narrativa, então, não se concentra na mudança de aparatos envolvidos – o autor preocupa-se com questões morais. Os alunos que emergem do seio da nova educação são representados pelo paradigma de Randy Stump, que, alienado das práticas sociais, recorre à violência ao se ver frustrado pela autoridade.

A escola, para Biggle Jr., não é representada apenas como um espaço de aprendizagem. Sua estrutura física e organizacional, sua disciplina e horários são fundamentais para inculcar no indivíduo a docilidade que vem da frequência dos indivíduos ao espaço discricionário descrito por Foucault em *Vigiar e punir*: “A disciplina às vezes exige *a cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar” (FOUCAULT, 2006, p. 122).

A sala de aula montada subterraneamente por *miss Boltz*, portanto, não é apenas a luta por um espaço físico, mas também por um espaço de controle. Também em *Vigiar e punir*, Foucault nos explica que os elementos em um território disciplinar como a escola tradicional devem ser classificados e intercambiáveis. A cada avaliação (cuja completa ausência horroriza a mestra vinda de Marte) é atribuída uma nota ao indivíduo que corresponde a sua classificação em uma série de entes distribuídos a intervalos regulares. A disciplina “individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 2006, p. 124). Esse movimento de circulação impulsiona o

discente de série em série, de fileira em fileira, de sala em sala, por diferentes disciplinas, docentes, níveis de ensino – sempre classificado por seu desempenho, por sua obediência às normas, por sua estrutura física, por sua origem social.

A explosão de Randy Stump ao final do conto simboliza, afinal, qual é a grande fraqueza exposta na formação a distância futurista descrita no texto: implantada sob o mantra da economia radical de custos – “Ao invés de aplicar uma fortuna em edifícios e terrenos, com milhares de escolas para manter, temos um estúdio de televisão. Economizamos outra fortuna em salários de professores” (BIGGLE JR., 1973, p.265), explica um colega de *miss Boltz* sobre a Nova Educação – a metodologia esqueceu parte dos controles necessários para satisfazer sua função na estrutura de produção da burguesia.

Na eminência de defrontar-se e ser julgada pela Junta de Educação, composta não por pedagogos ou outros docentes, mas unicamente por empresários e profissionais liberais que admitem não ter qualquer conhecimento técnico da área educacional, a protagonista recorre a um advogado, que vê chances de ganhar sua causa pelo fato da própria junta, aparentemente, ter questionamentos a respeito da metodologia televisiva, já que se tornou perceptível que “empresários são forçados a treinar os novos empregados a partir do nível primário” (BIGGLE JR., 1973, p. 275).

Falta à Nova Educação, portanto, ser capaz de exercer o controle que garanta não somente conhecimento mínimo, mas, a julgar pelo comportamento do aluno de *miss Boltz* quando confrontado por uma autoridade, também a docilidade e subserviência necessárias para transformá-lo em um elemento fabril produtivo. Mesmo sendo o ensino televisivo mais atraente do ponto de vista econômico, então, precisamos compreender que, como nos alerta Edgar Salvador de Decca, “as relações de mercado vão bem mais além do que as puras determinações econômicas. O estabelecimento do mercado é também o estabelecimento de um dado registro do real, no qual os homens pensam e agem conforme determinadas regras do jogo” (DECCA, 1982, p.12).

Expostos à supervisão constante de seus professores em um panóptico absoluto que é a televisão, os alunos de *miss Boltz* atraem, para participarem de suas aulas aqueles outros que, como nos diz Decca, trazem um “relógio moral no coração” (DECCA, 1982, p.10) e sujeitam-se ao que Foucault denominaria um “campo de visibilidade” (FOUCAULT, 2006, p. 168) que é capaz de

inscrever neles próprios a relação de poder, tornando-os o princípio de sua própria sujeição.

Somente esse poder organizacional quase incorpóreo pode, para o autor de *Vigiar e punir*, garantir a vitória que reprimirá qualquer confronto físico com a autoridade, pois esse embate terá sempre sido decidido previamente, pela antecipação em submeter-se.

A cena final do conto de Biggle Jr. estampa em cores vivas essa vitória: o aluno-problema, que agredira o agente simbólico da Nova Educação, traz, em um gesto claramente que remete a tradições passadas, uma maçã a sua mestra: os frutos de se exercer o poder nunca foram tão doces.

4.3 ADO

Certamente, podemos afirmar que o famoso bardo inglês tem um lugar nos corações dos escritores de *sci-fi*, pois, assim como Biggle Jr. a escritora e professora Connie Willis escolheu utilizar uma referência ao dramaturgo no título do seu conto²⁷, que, na tradução do *Ph.D.* Ronaldo Sergio de Biasi, recobrou integralmente a denominação da peça de William Shakespeare, *Muito barulho por nada*. Provavelmente o brasileiro julgou muito vaga a manutenção de uma única palavra no título, principalmente tão em desuso quanto *ado*, que significa, somente, barulho.

Posteriormente, a editora da coletânea escolar norte-americana *2041: Twelve Short Stories About the Future by Top Science Fiction Writers*, Jane Yolen pareceu concordar com a excessiva brevidade do título, pois nessa compilação o conto de Willis é renomeado para *Much ado for (censored²⁸)* – em uma tradução literal, *Muito barulho por (censurado)*, que remete o leitor com muito mais presteza ao texto teatral britânico.

A narrativa em primeira pessoa (única em nosso *corpus* a adotar essa estratégia narrativa) gira em torno de uma docente que se vê às voltas com os

27 - Isaac Asimov, autor do conto *Como se divertiam*, publicou uma obra em dois volumes sobre Shakespeare em 1970, chamada *Asimov's Guide to Shakespeare*.

28 - Informações do *The Internet Speculative Fiction Database*, um impressionante banco de dados dedicado ao gênero que registra e historia dados de publicação, republicação, traduções e mudanças em contos e romances. Os dados de publicações com o título original estão disponíveis em: <<http://www.isfdb.org/cgi-bin/title.cgi?40679>>. Consulta em 15 jun. 2016. Já os dados sobre o título variante usado pela editora estão em <<http://www.isfdb.org/cgi-bin/title.cgi?1338267>>, com consulta na mesma data.

preparativos necessários para ministrar uma aula sobre Shakespeare em uma realidade alternativa que pode ser descrita como uma espécie de distopia originária dos preceitos do politicamente correto aplicados ao ambiente educacional.

O texto é redigido de forma a formar uma espécie de *reductio ad absurdum* das ideias de movimentos de correção política. A protagonista claramente preferiria nem sequer mencionar os textos polêmicos do bardo, porém é constrangida a debatê-los pelo currículo e pelos esforços de um grupo civil denominado Força-Tarefa Contra a Falta de Familiaridade com os Clássicos da Literatura – apenas uma das muitas agremiações que exercem ingerência sobre as atividades escolares.

O enredo tem, então, como principal eixo, os esforços empreendidos pela professora, acompanhada pela diretora da instituição, para distinguir, após analisarem uma multiplicidade de pedidos de supressões de trechos das obras shakespereanas, o que restaria para ser ministrado como conteúdo.

A primeira decisão que se impõe a ambas é que nenhuma das peças que contenham menções à bruxaria podem ser mencionadas, o que elimina várias das melhores. A tragédia de Romeu e Julieta está banida porque incentivaria os adolescentes ao suicídio. Otelo é racista. Outras, como a Megera Domada, são um insulto para as mulheres. Dentre os textos não integralmente censurados, as docentes passam a examinar, trecho por trecho, o texto de Hamlet, cortando os segmentos sobre os quais recaem queixas específicas de associações várias ou protocoladas previamente pelos alunos, em formulários especiais em que são descritas suas restrições baseadas em crenças pessoais, religiosas, morais etc.

Há, por exemplo, reclamações sobre a imagem deturpada atribuída ao trabalho dos coveiros pelo bardo inglês e uma queixa de autoridades políticas de Copenhague sobre a frase “há algo de podre no reino da Dinamarca”, além de hilariantes paródias do famoso slogan utilizado pela NRA, a Associação Nacional de Rifles da América (entidade dedicada a defender o uso de armas de fogo pelo cidadão estadunidense), que no texto surge primeiramente como chavão de um fictício Conselho Nacional de Cutelaria (“as espadas não matam pessoas. São as pessoas que matam pessoas”²⁹) e depois da Liga de Defesa das Cortinas, que objeta contra a cena em que ocorre a morte de Polônio, escondido atrás de um

desses itens decorativos, pois “as cortinas não matam pessoas. São as pessoas que matam pessoas”³⁰.

Como antagonista dos esforços da mestra está a discente Dalila, que aproveita todas as brechas possíveis de serem abertas nos horários de aula através da exposição de supostas convicções religiosas para deitar-se no pátio sob o sol de um veranico fora de época, trazendo cartazes de um fingido furor cristão (“Shakespeare é um demônio em figura de homem”³¹) e recitando frases bíblicas que justificariam a censura e mutilação de obras literárias (“‘Risca-me, peço-te, do livro que escreveste’, Êxodo capítulo 32, versículo 30”³²), as quais são prontamente respondidas pela docente com outros trechos do livro sagrado que criticam de forma irônica o comportamento da aluna cujo nome é uma clara referência à personagem bíblica responsável por enfraquecer o heroico Sansão ao cortar-lhe os cabelos, criando um paralelo irônico à pauperização do ensino ocasionada pelos seguidos cortes feitos nas obras estudadas.

A metáfora insinuada pelo nome da pouco estudiosa Dalila, no entanto, não é a única existente no conto. Entre os livros que trabalha com suas turmas, a narradora cita a obra *Squirrel Nutkin*, um livro infantil da escritora inglesa Beatrix Potter, famosa autora de *The Tale of Peter Rabbit* (“A História de Pedro Coelho”). Parte da ironia fica por conta do texto para crianças ser estudado por adolescentes, obviamente como resultado da reprovação feroz contra livros de conteúdos adultos. Porém, as aventuras do esquilo Nutkin são, também, uma imagem, se não especular ao menos que mantêm similitude com a relação que se desenvolve entre estudante e mestra.

Nutkin, seu irmão e alguns outros esquilos corajosamente rumam para uma pequena ilha existente no meio de um lago próximo ao lugar em que vivem na qual habita uma coruja chamada Old Brown (a Velha Marrom), predadora dos pequenos animais. Oferecendo à ave, a cada dia, presentes como gordos ratos e toupeiras, os esquilos obtêm sua permissão para retirarem nozes da ilha rica dessas árvores. Porém, Nutkin, impertinente e desrespeitoso, passa seu tempo propondo à coruja enigmas rimados (*riddles*, adivinhas ingênuas que se caracterizam por se constituírem de metáforas ou alegorias) aos quais a solene ave não dá atenção. No sexto dia em que os roedores visitam a ilha, presenteando a coruja com ovos, o

30 - WILLIS, 1990, p. 101

31 - WILLIS, 1990, p. 98

32 - WILLIS, 1990, p. 98

incontrolável Nutkin, mais uma vez, assedia a velha anfitriã que, rápida como o vento, o captura e planeja tirar sua pele. O esquilo, porém, se debate tanto que acaba por escapar, perdendo, no entanto, metade da cauda no processo.

Dalila, ao fim do conto de Willis, afetada pela exposição solar durante os vários dias em que se ausentou das aulas para protestar por seus ideais languidamente estendida no pátio do colégio, está queimada e descascando. Alvo de comentários sarcásticos e de uma saudação que inclui tapinhas bem-humorados nos ombros doloridos pelo sol, a estudante também se vê às voltas com os membros do Movimento das Feministas por uma Língua Imparcial, que comparecem ao local com um mandado de segurança que a obriga a alterar a frase de impacto do cartaz que carrega (“Shakespeare é um demônio em figura de homem”), retirando a palavra “homem” e substituindo-a por “pessoa”. Quase literalmente escaldada e confrontada com seus próprios métodos, que ameaçam devorá-la, a fala final da personagem no texto é “[...] que fim levou a liberdade de expressão!”.

Assim como os outros textos de nosso *corpus*, *Ado* reflete questões cuja discussão encontrava-se em voga em sua época de produção: em 1987, o famoso crítico literário e professor norte-americano Harold Bloom havia publicado o livro *The Closing of the American Mind — how higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*, uma crítica feroz contra tendências filosóficas e de análise literária baseadas em ideias como a filosofia da linguagem cotidiana derivada do trabalho de Wittgenstein ou a desconstrução provinda dos estudos de Derrida.

Segundo o crítico do *New York Times*, Roger Kimball, que recebeu com louvor o livro de Bloom em seu artigo *Os bosques da ignorância*³³:

Como seu título sugere, a avaliação do Sr. Bloom sobre os estudos de humanidades não é otimista. Em essência, ele argumenta que nos últimos 25 anos a Academia abandonou totalmente os princípios morais e intelectuais que tradicionalmente têm formado e dado substância às humanidades, tornando-se presa para os entusiasmos — cada vez mais politizados — do momento. Enquanto a erupção de

33- Conforme original: “As his title suggests, Mr. Bloom's assessment of liberal education is not optimistic. In essence, he argues that over the last 25 years the academy has all but abandoned the intellectual and moral principles that have traditionally informed and given substance to liberal education, becoming prey to the enthusiasms — increasingly politicized — of the moment. While the eruption of violence and political activism in the 60's marked the high point of those enthusiasms, in Mr. Bloom's view, the university has yet to recover from the aftereffects of those disruptions. And because the university epitomizes the very spirit of free inquiry, which in turn is at the root of a free society, he concludes that “a crisis in the university, the home of reason, is perhaps the profoundest crisis” for a modern democratic nation”. Tradução própria.

violência e ativismo político da década de 60 marcou o ponto alto desses entusiasmos, na opinião do Sr. Bloom, a universidade está por se recuperar, ainda, dos efeitos causados por esses descaminhos. E porque a Universidade simboliza o espírito da investigação livre, que, por sua vez, é a raiz de uma sociedade livre, ele conclui que 'uma crise na Universidade, a casa da razão, é talvez a crise mais profunda' para uma nação moderna e democrática (KIMBALL, 1987, s.p.).

Além do poderoso diário nova-iorquino, vários intelectuais conservadores postaram-se ao lado de Bloom, reforçando sua oposição ao suposto abandono dos conteúdos tradicionais do humanismo, o que tornou-se rapidamente uma polêmica incendiária a percorrer o meio acadêmico e as publicações intelectualizadas do país. Segundo a também crítica literária Camille Paglia, o livro de Bloom foi "o primeiro disparo na guerra dos estudos culturais" (BELLIN, 2012, s.p.).

Cônjuge de um docente da *University of Northern Colorado* e ela mesma atuando como professora de sua língua materna, certamente, Willis não passou indiferentemente pelos debates que afloraram naquele ano e é possível ver reflexos bastante claros, em *Ado*, da discussão reinante entre um ensino voltado às identidades culturais ou aos cânones clássicos. O lado escolhido pela escritora nesse confronto pode ser deduzido facilmente, por exemplo, a partir da bizarra descrição do que restou da clássica peça de Shakespeare após todas as intervenções levadas a cabo para acomodar as mais diversas suscetibilidades:

Distribuí as cópias de Hamlet e pedi que Wendy e Rick lessem as linhas de Hamlet e Horácio.
 — "Que vento forte! O frio é insuportável" — leu Wendy.
 — Onde estamos? — perguntou Rick.
 Mostrei-lhe o lugar.
 — Ah. "E o ar cortante e agitado."
 — "Que horas são?" — leu Wendy.
 — "Penso que falta pouco para as doze".
 Wendy olhou nas costas do papel.
 — É só isso? — perguntou. — Hamlet é só isso? Pensei que o tio matasse o pai dele e o fantasma contasse que a mãe tinha culpa no cartório e ele dissesse "ser ou não ser" e Ofélia se matasse e tudo o mais! — Revirou o papel nas mãos. — Esta não pode ser a peça completa!
 — É melhor que não seja — disse Dalila, entrando na sala com seu cartaz na mão. — Espero que todos os fantasmas estejam de fora. E também todos os canhenhos! (WILLIS, 1990, p. 102)

Como na obra shakespeariana que dá título ao conto, na qual os personagens Benedito e Beatriz brigam o tempo todo como forma de negação do

amor que mutuamente os atrai, discentes e docentes estão, no texto de Willis, em oposição em todos os instantes, talvez como forma de destacar sua proximidade ao perceberem que suas expectativas no processo de ensino/aprendizagem estão sendo frustradas por fatos externos ao ambiente escolar, seja no ar de indignação de Wendy ao perceber que fora ludibriada pelo sistema educacional ou mesmo, no caso de Dalila, a impossibilidade de ser deixada em paz para utilizar suas convicções a fim de ausentar-se de sala sem enfrentar grupos que queriam regular-lhe a liberdade.

Dos contos selecionados para formarem nosso *corpus*, certamente *Muito barulho por nada* é aquele que tem o cenário mais facilmente identificável pelo leitor. Não existem no texto variações tecnológicas entre a sociedade descrita pela autora e a existente quando da produção da obra. O computador, que popularizava-se como instrumento de trabalho em finais da década de 1980, é apontado como grande novidade – não há táxis voadores, robôs ou telelivros.

Somente o estranhamento humorístico causado pela distorção e exagero de regras sociais atuantes (que pode ser visto como um reflexo das origens satíricas do gênero) é que nos permite apontar o texto como pertencendo ao conjunto da ficção científica. O *novum* procurado por Darko Suvin como delimitador do campo é exemplarmente demonstrado como um desvio para além da normatividade do mundo real.

Com a introdução do conceito de *novum*, no entanto, Suvin não perde de vista a questão mimética clássica que ronda os estudos literários: a relação entre a obra e seu contexto social e histórico de produção. Rejeitando a ideia de que tais referenciais seriam como uma moldura externa a ser aplicada ao texto, o crítico croata-canadense defende que “*pelo contrário, eles constituem sua real estrutura e textura*”³⁴(SUVIN, 1988, p. 04) para, a seguir, defender que a aproximação entre a análise e a obra deve prosseguir nos passos de Auerbach, que procura estabelecer uma relação entre a sociedade e a maneira como os textos que discute foram realizados.

É essa discussão que tentaremos levar adiante em nosso capítulo seguinte.

34- Conforme original: “on contrary: they constitute its very structure and texture”. Tradução própria.”

5. MÉTODOS DE ENSINO DO FUTURO PRETÉRITO

Se o tema de nosso *corpus* é, então, a educação, talvez devamos olhar para o passado a fim de compreender como surgem suas imagens futuras – se nossos autores buscam conceber a docência do futuro, sobre quais experiências se erigiram suas visões?

Dois dos escritores que selecionamos foram, para todos os efeitos práticos, contemporâneos: Isaac Asimov, nascido em 1920 e Lloyd Biggle Jr., de 1923. Embora só tenham vindo a se conhecer – e estabelecer uma amizade – na idade adulta, ambos frequentaram um sistema educacional similar sob os mesmos paradigmas e objetivos.

Asimov, imigrante humilde estabelecido em uma comunidade discriminada do Brooklin, o bairro de Bedford–Stuyvesant (que, a partir dos anos 1960, cognominado pela sigla Bed-Stuy veria a explosão de conflitos raciais que, alimentados pela pobreza reinante, se alongariam por duas décadas), começou a frequentar a escola mais próxima aos cinco anos de idade (sua mãe mentiu a data de seu nascimento para que o filho fosse aceito) depois de ter aprendido a ler observando as crianças mais velhas de sua vizinhança.

Seu ano de ingresso, portanto, foi 1925, na escola pública (PS na abreviatura em inglês) 202 situada, ainda, na Avenida Hegeman, 982, e atualmente denominada Ernest S. Jenkins.

Em seu volume autobiográfico *I, Asimov: a memoir*, o escritor lança pouca luz sobre sua vida escolar precoce – limita-se a contar que gostava da escola, embora não tivesse a impressão de que lhe ensinassem nada que fosse sumamente importante. Equipado com uma memória privilegiada e raciocínio rápido, suas reflexões vão no sentido de destacar o tédio que sentia em relação a boa parte do conteúdo, o qual o levou a ser pouco querido por colegas e professores, pois eventualmente murmurava piadas a respeito do assunto aos outros alunos e pouco tinha de se esforçar para manter suas notas, que eram sempre elevadas.

Além disso, o jovem Isaac tinha um convívio social bastante limitado, uma vez que não participava de nenhum dos clubes educacionais comuns no ensino norte-americano (de debates, de atividades esportivas etc.) e nem cumpria as atividades extracurriculares exigidas para obter créditos extras para ingresso no ensino médio, pois desde os nove anos de idade trabalhava com o restante da

família no comércio que os sustentou pelo período da grande depressão americana, durante a qual o autor recorda que

...não havia seguro-desemprego, nem bem-estar social, nem existia o sentimento de que a sociedade devia fazer alguma coisa pelos desafortunados que não fosse cuspir neles uma moeda fortuita para um copo de café (“Amigo, pode pagar um café?”), alguns podiam apenas ficar parados nas esquinas com casacos rasgados vendendo maçãs, revirar as latas de lixo, ou definhar de fome³⁵. (ASIMOV, 1995, p. 62)

Judah abria o pequeno ponto comercial todos os dias às 6h e fechava à uma hora da manhã, não importando em qual dia da semana ou em qual data do ano, auxiliado pelos filhos e pela esposa em diferentes momentos do dia. Todo o tempo de lazer do futuro escritor resumia-se, portanto, a ir à biblioteca pública e retirar constantemente livros que lia à espera de clientes, pois, embora a loja de Judah comercializasse revistas, entre as quais uma diversidade de *pulps magazines*, o pai achava que tal leitura não era adequada para o garoto.

A partir de 1932, Asimov começou a cursar o ensino médio na Boys and Girls High School, mais antiga escola pública do Brooklyn, que então se localizava na Marcy Avenue. Era mais distante de sua casa, porém era considerada uma unidade melhor e mais tradicional que a vizinha recém-inaugurada (e atualmente desativada) Thomas Jefferson High School.

O fato do prédio vetusto reunir alunos que formavam uma pequena elite estudantil da região não tornou o pequeno, pouco sociável e nada atlético Asimov mais popular, já que rapidamente percebeu, através das diversas competições acadêmicas que tinham como objetivo premiar os melhores desempenhos, que ele já não era mais o garoto mais brilhante da turma e nem podia ombrear com colegas que, na maioria das vezes, tinham mais tempo e recursos.

Em 1935, com quinze anos de idade, Asimov terminou o ensino médio com excelentes notas e pela primeira vez em sua vida deixou o Brooklyn em direção à Manhattan, onde foi entrevistado após se candidatar a uma vaga na Universidade de Columbia, embora a família não tivesse ainda uma ideia clara sobre como pagar a anuidade. Ouviu, porém, que, apesar de seu desempenho acadêmico, não havia

35- Conforme o original: “[...] with no unemployment insurance, no welfare, no feeling that society had to do anything at all about the unfortunate except to toss them an occasional dime for a cup of coffee (“Buddy, can you spare a dime?”), one could only stand on corners in ragged coats selling apples, or scrounge in garbage cans, or starve”. Tradução própria.

lugar para ele no belo campus Morningside, supostamente por não ter atingido, ainda, a idade necessária.

Mesmo o jovem, no entanto, percebeu a verdadeira questão: desde 1928 a universidade estabelecera uma cota máxima para a presença de judeus em sua sede e todos os que excediam esse número eram direcionados para a faculdade Seth Low Junior, convenientemente localizada em um prédio no próprio bairro do Brooklyn, onde eram ofertados cursos *undergraduate* (uma espécie de formação inicial de nível superior). Após concluir esse período inicial os dois anos seguintes necessários para uma graduação poderiam ser levados a cabo no campus comum aos estudantes de elite.

Antes de decorrido tal prazo, no entanto, enredada pela crise financeira reinante, a universidade decidiu por encerrar a operação no Brooklyn e absorver os alunos – fossem judeus ou ítalo-americanos – em seu principal *campus*. Afinal, era melhor ter alunos socialmente pouco respeitáveis do que não ter alunos. O bolsista Asimov imaginou, então, que finalmente teria ao seu alcance a prestigiosa certificação da Columbia, mas se enganou: os discentes foram encaixados como frequentadores da *School of General Studies*, voltada anteriormente para ofertar cursos de extensão noturnos: em 1939, o escritor recebeu seu grau como *Bachelor of Science* (B.S.), um grau acadêmico normalmente atribuído aos frequentadores de cursos técnicos e menos prestigioso que o diploma de *Bachelor of Arts* (B.A.) ofertado aos colegas que fizeram o mesmo curso, mas que eram de um público mais desejável.

Lloyd Biggle Jr., como já mencionamos, nasceu em uma pequena cidade do Iowa chamada Waterloo. Em uma introdução bastante amarga para seu livro de contos *A galaxy of strangers* ele recorda uma única cena de sua formação como aluno da instituição de ensino médio Waterloo East High School: uma aula de estudos sociais que começou com o docente inquirindo a turma sobre se ali se concediam títulos a idiotas. A resposta era sim.

O autor utiliza essa reminiscência para dar partida a alguns parágrafos de reflexão sobre a acentuada decadência da qualidade de ensino em seu país. Utilizando números do *U.S. Office of Education* relativos à época de lançamento da obra, 1976, ele destaca que 20% dos cidadãos não adquiriram suficientes habilidades na escola para lidarem com tarefas do cotidiano como fazer, comprar ou

obter habilitação como motorista, outros 34% desenvolveriam essas ações rotineiras com dificuldades.

Para Biggle Jr. que desenvolveu ao longo da vida uma carreira acadêmica, a causa de todos esses problemas repousava fundamentalmente sobre a indisciplina que caracterizaria a atualidade, causada pela falta de cuidado parental, já que os progenitores estariam delegando o cuidado com os filhos à televisão.

Podemos imaginar, no entanto, outros motivos: Biggle Jr. também frequentou a escola pública de sua cidade em meio à grande depressão, porém no campesino Iowa, muito mais que na gigantesca Nova York, a vida estudantil era marcada pela absoluta falta de diversidade.

Enquanto seu colega Asimov menciona ter assistido aulas no ensino básico com ao menos uma professora negra e ter colegas de classe negros, ítalo-americanos e, posteriormente, latinos, as escolas existentes em Waterloo eram rigidamente separadas racialmente.

O principal negócio local era uma fábrica de enlatados chamada Rath Packing Company que, durante a Primeira Grande Guerra, experimentou um crescimento exponencial devido à demanda externa (e depois das tropas nacionais) por alimentos que pudessem ser conservados por muito tempo e fossem práticos para consumo no campo de batalha. Para manter seus preços os mais baixos possíveis, a indústria importou trabalhadores negros sub-remunerados. Com mão-de-obra barata, a fábrica não somente sobreviveu à depressão iniciada em 1929 como também se expandiu.

Nas décadas de 1940 e 1950, no entanto, os trabalhadores da Rath Packing resolveram formar sindicatos e começaram a espoucar greves mais ou menos regulares. Porém foi somente a partir de 1960 que a insatisfação com o trabalho e com a discriminação se somaram e tornaram-se tumultos raciais.

No período em que Biggle Jr. frequentou o Waterloo East High School, a corte superior do estado do Iowa já havia proibido a existência de escolas discriminadas há cerca de setenta anos, pois uma decisão de 1868 garantia o acesso igualitário a todos os cidadãos. Essa determinação judicial foi, obviamente, ignorada pelas sucessivas administrações municipais – e por mais tempo do que poderíamos pensar.

Segundo artigo da cientista social Deborah Megivern Foster, publicado no *website* medium.com, um relatório de 1967 chamado *Waterloo's Unfinished*

Business encontrou todas escolas da cidade operando ainda em um regime de segregação, 80% dos moradores negros sobrevivendo de trabalhos braçais e o mesmo percentual vivendo em poucos bairros isolados dos subúrbios brancos.

Em 2003, segundo a autora, uma força-tarefa estadual foi formada para tentar combater a discriminação que permanecia na cidade. Em 2009 outro relatório independente classificou o município como o mais segregado do Iowa. Por fim, em 2015 um artigo do *Wall Street Journal* classificou a cidade como o décimo pior local para negros viverem nos Estados Unidos: a taxa de desemprego, por exemplo, era, entre os afrodescendentes, de 24% contra menos de 5% da população branca.

Como podemos imaginar, a indisciplina condenada por Biggle Jr. não tem suas raízes apenas nos meios de comunicação contemporâneos e suas pérfidas influências sobre a mente dos jovens: a pobreza, a discriminação, a desigualdade são, certamente, fatores a serem considerados, seja em meados da década de setenta, seja neste momento.

Para falar das características que norteavam o ensino norte-americano durante a formação destes dois escritores, no entanto, teremos de remontar a um momento mais anterior.

5.1 ESCOLA E FÁBRICA

Nos princípios do século XIX, o filósofo francês Victor Cousin, estudioso de Kant e Locke que conhecera pessoalmente Hegel quando viajara a Heidelberg em 1817, foi obrigado a fugir da França porque os membros do partido do qual fazia parte, os Doutrinários, estavam sendo perseguidos pelos Ultramonarquistas, os quais tinham conquistado o poder nas urnas e pretendiam substituir o reinado constitucional implantado após a queda de Napoleão Bonaparte por um retorno integral ao antigo regime absolutista.

Albergando-se em Berlim, somente em 1828 Cousin conseguiu recuperar sua imagem e seu emprego na terra natal, sendo novamente admitido como professor da escola normal, na qual ocupara anteriormente a cadeira de docente em letras.

Trouxe na bagagem suas observações elogiosas sobre um novo método de ensino adotado pela Prússia destinado a mudar não apenas o ensino em terras francesas, mas futuramente no mundo.

Em 1763, Frederico, o Grande, instituiu o *Generallandschulreglement*, legislação que instituíra um curso primário obrigatório de oito anos para todas as crianças a partir dos cinco anos de idade, chamado de *Volksschule*, escola do povo, a ser financiado principalmente pelos municípios (que teriam apoio financeiro para a construção dos edifícios necessários) e que incluía, além da alfabetização, conhecimentos de canto e instrução religiosa. Caso os pais assim desejassem, poderiam pagar por aulas suplementares de matemática.

O desejo do monarca era que a instituição do ensino compulsório e único, sob orientação estatal abrisse caminho a uma futura unificação alemã sob os princípios do Iluminismo e do absolutismo esclarecido.

Dois anos após sua morte, em 1788, não somente a Prússia como também outras regiões da Alemanha tinham aderido à nova forma de ensino. Posteriormente, a partir do século XIX foi até instituído um exame final centralizado, chamado *Abitur*, pré-requisito para que os futuros trabalhadores pudessem atuar em profissões liberais e em escalões burocráticos do serviço governamental. A partir de 1810 foi criado um currículo unificado para a formação de professores, que anteriormente eram funcionários não-especializados ou mesmo servos treinados por nobres mais liberais. Além disso já existiam um calendário letivo único centralizado e órgãos de supervisão nacional e local com autoridade de fiscalização da qualidade do ensino.

Os ideais iluministas, porém, não haviam sobrevivido: o neto de Frederico, chamado Frederico Guilherme III tinha ideias próprias sobre a função que a educação pública deveria desempenhar. Conhecido por seu reacionarismo político (e por sua derrota militar nas mãos de Napoleão), o rei tomou conhecimento das invectivas do filósofo nacionalista Johann Gottlieb Fichte. Conforme Soysal e Strang (1989, p. 281), Fichte acreditava que a missão da educação deveria ser moldar o cidadão de forma a destruir seu livre arbítrio, tornando-o incapaz de pensar ou agir de maneiras que seriam desaprovadas por seus mestres. Era o surgimento da *Kulturnation*, a implementação do amor pelo Estado Nacional a partir de um currículo canônico que privilegiaria uma língua única em detrimento a outros dialetos regionais, uma ética única e até mesmo músicas e contos de fada sancionados pelo poder central (no caso da Prússia, as coletâneas dos irmãos Grimm).

O relato de Cousin sobre essa forma revolucionária de educação, traduzido para o inglês, chamou a atenção de Horace Mann, membro do hoje

inexistente partido *Whig*. Em 1843 ele decidiu ir pessoalmente conhecer as reformas educacionais alemãs e retornou decidido a implantar o modelo também em solo americano.

Após assumir uma vaga como deputado federal, em 1848, Mann trabalhou para colocar em ação suas ideias, que ganharam apoio rapidamente, pois havia um consenso político de que a taxa de analfabetismo de 75% que reinava no país havia se tornado um peso para o crescimento da nação.

Segundo a educadora Linda Eisenmann, autora do *Historical Dictionary of Women's Education in the United States*, esclarece na introdução de seu texto, a principal discordância de Mann em relação ao sistema de ensino prussiano era referente aos constantes castigos físicos impostos aos alunos cujo comportamento não se adequava ao rígido padrão disciplinar requerido. Combinada à constatação de que o valor a ser aplicado na contratação de professores por salários que os homens achassem atraentes seria proibitivo, o político passou a defender a feminilização do trabalho docente, pois as mulheres eram uma mão-de-obra abundante e que do ponto de vista da época já fora dotada naturalmente dos talentos requeridos para cuidar de crianças, utilizando a afetividade comum ao gênero para diminuir a necessidade de castigos físicos.

Além disso, o trabalho em sala de aula era considerado leve em comparação com as únicas outras possibilidades de empregos remunerados para o sexo feminino na época – limitados aos serviços domésticos ou às terríveis condições das fábricas e teares.

Apesar da retórica de Mann ter convencido seus pares a investirem na criação de escolas normais voltadas para o público feminino, a preocupação dos legisladores com a capacidade feminina de lidar com meninos indisciplinados fez com que criassem cargos de supervisão ocupados por homens, a fim de vigiarem de perto o comportamento de alunos e também das professoras. Para atrair candidatas das camadas mais desejáveis da população, ou seja, mulheres brancas de classe média, divulgou-se o discurso segundo o qual atuar no ensino era para as jovens um “trabalho divino” e também uma forma de “maternidade republicana” (EISENMANN, 1998, p. XIV). Aliado ao apelo patriótico, porém, existiam outros fatores no interior do próprio círculo familiar:

[...] ensinar era considerada uma ocupação fácil para preencher os anos entre a adolescência e o casamento, permitindo às jovens a satisfação de contribuir para a segurança financeira da família e oferecendo uma preparação ideal para a maternidade. De fato, antes da guerra civil, uma em cada quatro norte-americanas brancas que viviam em Massachusetts tinha sido professora em algum momento de sua vida³⁶. (EISENMANN, 1998, p. XV)

O sucesso na implantação de um sistema de educação universal foi acelerado, certamente, pela rápida industrialização do país, que demandava contingentes cada vez maiores de trabalhadores minimamente qualificados para atuar com o maquinário que se desenvolvia. A forma de ensino nas instituições derivadas do trabalho de Mann (que morreu em 1859) baseavam-se, conforme o modelo que lhes deu origem, na máxima disciplina, memorização, cópia e teste de conhecimentos.

Pensadores como William Torrey Harris, que, em um livro de 1906, declarava que uma educação substancial deveria limitar a individualidade de forma que o sujeito, como um autômato, não se desviasse do comportamento adequado, ou Ellwood Cubberley, que – uma década depois de Harris – escreveu um manual de administração escolar explicando que os alunos deveriam ser vistos como a matéria-prima a ser moldada em produtos que atendessem às demandas da civilização do nascente século XX, davam vazão à visão puramente corporativa que se estabeleceu sobre as ideias iluministas ou patrióticas que ensejaram o surgimento da escolarização pública.

5.2 DEWEY

Havia, porém, vozes que se levantavam contra o *status quo* do ensino. Desde a década de 1880, o filósofo John Dewey (nascido no mesmo ano da morte de Mann, 1859), influenciado por compatriotas como Charles Sanders Peirce e Granville Stanley Hall e, também, por estrangeiros como o suíço Johann Heinrich Pestalozzi. É matéria de uma discussão aparentemente contínua nos meios intelectuais anglo-saxões a relação das ideias de Dewey com as do filósofo alemão Karl Marx, debate no qual não nos aprofundaremos, pois aparentemente não há

36- Conforme o original: [...] teaching was considered a genteel occupation to fill the years between adolescence and marriage, allowing young women the satisfaction of contributing to the financial support of the family and offering ideal preparation for motherhood. In fact, one of four native-born white women in pre-Civil War Massachusetts was a teacher at some time in her life. Tradução própria.

como estabelecer uma resposta definitiva: se é verdade que Dewey inegavelmente fez parte de associações de caráter socialista, como a Liga para a Democracia industrial (*LID – League for Industrial Democracy*), fundada por estudantes da Sociedade Socialista Inter-acadêmica (*Intercollegiate Socialist Society*), que tinha como objetivo “Educação para uma nova ordem social baseada na produção para uso público, não para o lucro privado”³⁷ (DAVENPORT, s.d., s.p.) também é real que no final de sua vida participou do infame Congresso pela Liberdade Cultural, iniciativa da agência de espionagem americana CIA para conquistar, através de lauto financiamento, os corações de intelectuais para a causa da “democracia” (e que executou ações, inclusive, no Brasil):

Contando com o entusiasmo de Sidney Hook e Melvin Lasky, a CIA teve um papel destacado na fundação do Congresso pela Liberdade Cultural, uma espécie de OTAN cultural que agrupou todo tipo de esquerdistas e direitistas “antiestalinistas”. Eles tinham absoluta liberdade para defender os valores culturais e políticos do Ocidente, atacar o “totalitarismo estalinista” e tergiversar sobre o racismo e imperialismo americano. (PETRAS, 2016, s.p.)

De todo modo, o jovem Isaac Asimov, naquela longínqua manhã de setembro de 1935 em que ouviu que não se ajustava aos padrões exigidos pelo campus Morningside, pisava sobre o mesmo terreno em que apenas alguns meses antes Dewey (que atuava ainda como professor emérito após sua aposentadoria em 1930, quando tornou-se septuagenário) havia recebido a medalha Nicholas Murray Butler, ofertada pela instituição como reconhecimento por seu trabalho que, já então, revolucionara o sistema de ensino do país.

Talvez o garoto imigrante não soubesse, porém as atividades extracurriculares que nunca pudera frequentar, os clubes, bailes e até mesmo a existência de uma revista literária semestral em sua escola (na qual foi publicado seu primeiro texto, aos 14 anos) faziam parte das iniciativas para implantar a visão de Dewey de uma nova forma de ensinar. Segundo teórico socialista norte-americano George Novack:

O novo sistema escolar previsto por Dewey queria assumir as funções e compensar as perdas sofridas pelo desmoronamento das antigas instituições agrupadas em torno da economia agrícola, da família, da igreja e da pequena cidade. “A escola” – escreveu – “deve ser transformada em um centro social capaz de participar da vida

37- Conforme o original: Education for a new social order based on production for public use and not for private profit. Tradução própria.

cotidiana da comunidade... E compensar parcialmente a criança pela decadência dos métodos dogmáticos e fixos de disciplina social e pela perda da reverência e da influência da autoridade”. As crianças deveriam obter da escola pública aquilo que faltava em suas vidas em outros lugares e que era essencial para o seu desenvolvimento equilibrado como membros de um país democrático.

Por conseguinte, ele pregava que o ensino de habilidades manuais, da ciência, o estudo da natureza, da arte e de outros assuntos similares tivesse precedência sobre a leitura, a escrita e a aritmética (os três pontos tradicionais) no currículo primário. Os problemas levantados ao exercitarmos as capacidades motoras da criança em um trabalho construtivo conduziram, naturalmente, ao aprendizado dos ramos mais abstratos e intelectuais do conhecimento³⁸.
(NOVACK, 2005b, s.p.)

A ideia de aprender fazendo foi o pontapé inicial e primeira grande vitória da teoria educacional que ficou conhecida como escola progressiva em terras estadunidenses. Desde que se tornou uma política pública, espalhando-se, há mais de um século, a partir da *University Elementary School*, aberta por ele para experimentar e divulgar novas metodologias de ensino e aprendizagem, que, renomeada de *University of Chicago Laboratory Schools (UCLS)*, está ativa ainda contemporaneamente.

A partir de 1919, Dewey e vários colegas docentes criaram um instituto e atravessaram a década seguinte viajando o país falando a governantes, professores e autoridades escolares sobre a ideia de que o ensino deveria focar-se no estudante e em suas interações com seu meio.

Os jardins-de-infância foram os primeiros a adotarem as ideias progressivas, dando solidez às teorias de Dewey de que as crianças não eram adultos em miniatura a serem disciplinados e sobre os quais o conhecimento deveria ser despejado, mas, sim, deveriam ser guiadas em projetos oferecidos em forma de jogos que revelassem a elas a diversidade de formas como a humanidade satisfaz suas necessidades – de onde vem seus alimentos, suas roupas, como se erguem

38- Conforme o original: The new school system envisaged by Dewey was to take over the functions and compensate for the losses sustained by the crumbling of the old institutions clustered around the farm economy, the family, the church and the small town. “The school,” he wrote, “must be made into a social center capable of participating in the daily life of the community . . . and make up in part to the child for the decay of dogmatic and fixed methods of social discipline and for the loss of reverence and the influence of authority.” Children were to get from the public school whatever was missing in their lives elsewhere that was essential for their balanced development as members of a democratic country.

He therefore urged that manual training, science, nature-study, art and similar subjects be given precedence over reading, writing and arithmetic (the traditional three R’s) in the primary curriculum. The problems raised by the exercise of the child’s motor powers in constructive work would lead naturally, he said, into learning the more abstract, intellectual branches of knowledge. Tradução própria.

moradias. A curiosidade natural e a energia infantil se incumbiriam de abrir espaço para que se introduzissem naturalmente os temas de história, geografia ou matemática.

Depois que Dewey trocou Chicago pela universidade de Columbia, em Nova York, em 1904, suas ideias tornaram-se imensamente populares no sistema de ensino local, o primeiro a reconstruir seus parâmetros para refletir o formato da escola progressiva.

Dewey não era o único intelectual a propor novos caminhos para o ensino e aprendizagem, claro. Na mesma época, outros sistemas denominados humanistas surgiam e divulgavam suas crenças – um exemplo foi o reconstrucionismo social, cujo principal defensor na época foi Harold Ordway Rugg, (e, posteriormente, Theodore Brameld) o qual, baseando-se na teoria crítica marxista, via a escola como a chave para a construção de uma sociedade mais justa e democrática através, não apenas da vinculação entre o currículo e o cotidiano, como previsto por Dewey, mas, também derivando daí o conhecimento dos problemas sociais enfrentados pela sociedade e também ajudando a encará-los como parte do aprendizado, obviamente na medida de suas capacidades, objetivando, além do aprendizado curricular, o entendimento de práticas políticas e econômicas locais e universais e despertando a consciência da possibilidade de reconstruir as instituições de modo que atendam aos anseios comunitários.

Igualmente lecionando na faculdade de formação de professores de Colúmbia, as ideias de Rugg tiveram uma aceitação limitada, ofuscadas pelo pragmatismo mais direto de seu companheiro mais famoso.

Entre os alunos de ambos, o brasileiro Anísio Teixeira, que estudou em Nova York na época e foi bastante marcado por Dewey, tanto que trouxe a nosso país suas ideias através do movimento da Escola Nova, que, no entanto, carregava ainda mais nas tintas da formação para o trabalho e no conteúdo fortemente nacionalista, resultando em ideias de um ensino profissionalizante altamente industrializado, que buscava moldar os alunos ao ritmo e à produtividade esperada pelo mercado (AMORIN, 2004, p. 28).

Embora as ideias de Dewey tenham prevalecido no currículo que encontrou o jovem novaiorquino Asimov em sua formação, podemos facilmente deduzir que o mesmo não acontecia na pequena Waterloo, na qual Lloyd Biggle Jr. teve sua escolarização. A diferença é perceptível até mesmo sem nos valermos de

qualquer obra memorialística ou ensaio do autor – no seu conto incluído em nosso *corpus* o papel de protagonista é reservado a uma professora cujos alunos (quando finalmente se fazem presentes fisicamente) sentam-se organizada e disciplinadamente em carteiras enquanto são instruídos.

Não há o foco voltado para o relacionamento do aluno com seu meio, projetos extracurriculares ou atividades manuais que ensejem o desejo de saber – um dos dois únicos conteúdos curriculares detalhados é a história de Charles Dickens, *Um conto de duas cidades*, que opõe a Paris da revolução francesa à Londres que se preparava para o advento da máquina a vapor de James Watt e vivia os primeiros momentos da geograficamente distante batalha pela independência americana, uma alusão, certamente, aos efeitos deletérios que as mudanças trazidas pela modernidade podem trazer aos seres humanos.

Em defesa de Biggle Jr., podemos destacar que tais características não existem, tampouco, no conto *Como se divertiam*, de Asimov. Apesar da educação descrita na obra se dar totalmente no lar do estudante não há nenhuma menção sobre aproveitar suas experiências cotidianas ou desenvolver projetos coletivos. Ao contrário, a existência de um cômodo dedicado ao ensino da personagem central apenas destaca que seu comportamento deve ser bastante passivo diante do autômato que faz as vezes de docente da garota.

A diferença entre ambas as histórias assenta-se, porém, na ironia presente no texto de Asimov, pois, embora nos dois textos mencionados opere uma ideia de saudosismo melancólico a respeito de formatos educacionais do passado, o conto de Biggle Jr. é o único que leva a sério essa imagem idealizada, descrevendo o prazer e interesse de estudantes com inteligência acima da mediana (e, também, com dificuldades motoras ou visuais que aparentemente os imunizam contra a sedução alienadora da TV) em finalmente ter contato com uma educação realmente adequada para suas necessidades de formação.

No caso da narrativa de Asimov, o chiste final repousa justamente sobre o entendimento contrário – a ilusão da protagonista Margie constitui uma sinalização cômica para o leitor, cuja experiência com a escola contemporânea (lembramos que o texto foi publicado em um veículo voltado ao público adolescente), em termos gerais, é descrita de maneira bem menos empolgante.

5.3 E CONNIE WILLIS?

As teorias de Dewey tiveram – e ainda têm – vida longa no sistema educacional estadunidense. Muitas vezes atacadas pelos mais diversos especialistas e críticos suas ideias se mantiveram, basicamente, como a base sobre a qual se assenta a forma de ensino consagrada no país, de aprender fazendo.

Isso não quer dizer, no entanto, que tais ideias foram realmente implantadas de acordo com o que pensava o filósofo e muito menos que permaneceram incólumes em sua essência ao longo do tempo.

Na opinião de George Novack, por exemplo, a perspectiva deweyana de uma escola democrática já havia sido abandonada há muito tempo (relembrando que os textos do crítico sobre o tema datam do início da década de 1960). Ele atribui essa falha ao fato de ver como desarrazoada a crença do educador de que uma escola transformadora da sociedade poderia encontrar os elementos necessários para estabelecer suas práticas em um tecido social no qual atuam incessantemente forças econômicas e políticas conservadoras.

Para Novack, a escola transformadora só pode vir acompanhada do impulso prévio da transformação social, caso contrário restará a ela apenas o papel de uma utopia jamais cumprida. A escola americana (e cada vez mais a brasileira) está sempre sob escrutínio dos que buscam lucratividade sempre maior para a “livre iniciativa”.

Dewey lutou contra o estabelecimento de currículos diferenciados para os estudantes destinados a cursar o ensino superior (obviamente, aqueles com condições financeiras privilegiadas) em relação à massa destinada a uma formação profissional alienante, conforme definido pela lei Smith-Hughes, de 1917, que delimitava que alunos da educação profissional deveriam dispender metade do tempo de curso atuando de forma prática em oficinas, 25% do tempo aprendendo assuntos exclusivamente relacionados ao trabalho que iriam desenvolver e os 25% de tempo restantes, apenas, em contato com conteúdos teóricos e da formação geral.

Para combater essa diferenciação ajudou a fundar a Federação Americana de Professores, para a qual “convocou os professores a ‘aliar-se com seus amigos contra seu inimigo comum, a classe privilegiada, e juntos desenvolver o

caráter, habilidade e inteligência que são necessários para fazer uma ordem social democrática real””(NOVACK, 2005c, s.p.).

No entanto, movimentos como o *life adjustment progressivism*, ironizado por Biggle Jr. e que abordamos no item 4.2 deste texto, já se constituíam na absorção capitalista das ideias da escola progressiva, pois visavam não mais a demonstrar aos alunos as formas de trabalho e raciocínio que garantiam a sobrevivência da humanidade ocultas por trás de ações do cotidiano, mas, sim, queriam garantir a capacidade funcional do indivíduo produto do sistema de ensino dentro da estrutura do capitalismo avançado, ensinando-o a cumprir metas de eficiência, aproximando-se mais do chamado progressivismo administrativo, pregado pelo engenheiro Frederick Winslow Taylor (o taylorismo, conforme ficou conhecido em nosso país) também durante a virada do século XX do que dos conceitos humanistas originalmente divisados por Dewey.

A controvérsia após o lançamento do satélite artificial soviético *Sputnik*, que causou grande apreensão social ligada à sensação de que a pátria americana estava sendo superada pelo bloco socialista foi o impulso que faltava para que as ideias de Dewey fossem atacadas pelo presidente Eisenhower, que culpou os rumos estabelecidos pelo filósofo recentemente falecido pelo fracasso tecnológico da sociedade estadunidense. O macarthismo também apoiou essa crítica por ver nas pretensões de mudança da realidade social do progressivismo de Dewey cores que remetiam aos odiosos comunistas. Igualmente, forças religiosas se uniram ao coro para clamar contra o ateísmo do filósofo, que pregara pela retirada dos temas religiosos do contexto escolar.

A acusação era bastante ridícula: além do *life adjustment progressivism* estar muito distante das ideias de Dewey, ele se oficializara como padrão curricular nacional apenas em 1945, o que queria dizer que um estudante que estivesse entrando no ciclo fundamental na época jamais teria concluído um curso superior de engenharia e criado um foguete lançador de satélites nos doze anos que separavam a chegada do progressivismo às escolas e a subida do *Sputnik* em 1957. Se havia poucos cientistas capacitados em solo americano, eles eram frutos do velho ensino prussiano tradicional. Às vezes, literalmente, como no caso de Werner Von Braun.

Porém, houve grande interesse em culpar o sistema de ensino supostamente corrompido pelo “socialista” Dewey e o resultado foi a Lei Educacional de Defesa da Nação (DEN, na sigla em inglês), que destinou enormes verbas a

escolas e faculdades que dessem prioridade à formação científica, engenharias, línguas estrangeiras, matemática e cujos docentes e administradores assinassem um termo de compromisso pelo qual renunciavam a qualquer credo que implicasse na derrubada do governo norte-americano.

Data dessa época também a generalização da ideia de Taylor de divisões administrativas rígidas que regulamentassem geográfica e hierarquicamente os ensinamentos infantil, fundamental e médio em instâncias controladas por conselhos educacionais formados por empresários, profissionais liberais e políticos, que passaram a determinar a condução da escolarização em lugar de especialistas da área, além da expansão do sistema de faculdades profissionalizantes, como o *Junior College* frequentado por Asimov, com cursos *undergraduate* de dois anos voltados a encaminhar o mais rapidamente possível a mão-de-obra ao mercado que dela necessitava.

Retomou-se a ideia, especialmente no ensino médio, de que os estudantes deveriam ter currículos diferenciados, que atendessem às suas capacidades individuais (ou seja – que destinassem os não privilegiados a receberem um ensino de pior qualidade e mais breve, para assumirem mais rapidamente seu lugar como trabalhadores pouco qualificados), além de se ressuscitarem práticas religiosas e se encorporem a instilação de valores legitimamente americanos aos emigrantes.

Quando Constance Willis, nossa terceira autora a integrar o *corpus* sob análise, passou a frequentar o ensino em Denver, capital do Colorado, na década de 1950, portanto, tudo que restara das ideias progressivas de Dewey era uma caricatura na qual o conceito de aprender fazendo tornara-se o mote para o tecnicismo que nascia.

Embora Willis seja a única escritora incluída em nossa análise que, no momento em que redijo, esteja viva e produtiva, caracteristicamente sua produção obedece a um ritmo mais lento: pouco mais de quinze romances ao todo e cerca de metade desse número em coletâneas de seus contos desde 1970. Embora tal quantidade de publicações seja, certamente, respeitável (e também maior que o total de obras de escritores como Lloyd Biggle Jr., falecido em 2002), é bastante modesta quando comparada a quase cinco centenas de obras que levam o nome de Asimov em suas capas, que incluem nada menos do que quatro volumes autobiográficos e

uma infinidade de observações pessoais sobre seus contos espalhadas ao longo de suas inúmeras coleções de histórias e editoriais para a revista sua homônima.

É natural, portanto, que haja muito mais informações a respeito da formação de Asimov que de qualquer outro autor do *corpus* (na realidade, que qualquer outro escritor do qual eu já tenha tido alguma leitura, com possível exceção de alguns memorialistas como, talvez, Pedro Nava).

O que podemos afirmar com fundamentação é que Constance obteve sua graduação em 1967 na University of Northern Colorado na área de ensino do inglês voltada para o curso elementar, o que, certamente, se reflete na descrição bastante realista e detalhada que faz do ambiente de uma escola de ensino fundamental em seu conto *Muito barulho por nada*.

No texto, podemos perceber a esquizofrenia curricular em que se encontra a protagonista, premida pela exigência de familiarizar os seus alunos com clássicos de sua língua ao mesmo tempo em que atende às demandas de uma prática de sala de aula supostamente democrática elevada a um *reductio ad absurdum*.

Sua reunião com a direção pedagógica para determinar quais os tópicos referentes a William Shakespeare poderiam ou não ser abordados com os estudantes certamente remete à burocracia taylorista criada para vigiar e estabelecer padrões de eficiência aos docentes, com o agravante de que a senhora Harrows (personagem que representa a força local destinada a colocar em execução as determinações do poder constituído) é perseguida por uma misteriosa doença classificada como psicossomática pelo médico que consulta, em uma ironia clara que insinua que todo o sistema burocrático que atua sobre o ensino está lentamente sufocando a aprendizagem.

Embora desenvolvido em torno do efeito cômico a ser obtido, o texto de Willis reflete uma condição que marcou o ensino norte-americano desde a emergência das ideias de Dewey: a alternância entre o tecnicismo e currículos supostamente progressistas, com focos em atender às necessidades de aprendizagem do aluno diante de seu ambiente.

O *life adjustment progressivism* tornou-se execrado no início dos anos 1980, com a ascensão conservadora encarnada por Ronald Reagan, que pôs fim à gratuidade de universidades estaduais, cortou 20% das verbas destinadas ao ensino

superior e reduziu o orçamento da educação como um todo pela metade, extinguindo, no processo o departamento federal que cuidava da área.

Em 1983 surgiu o relatório, endossado pela presidência, *Uma nação em risco*, que via na baixa qualidade do ensino público a responsabilidade pela perda de mercado internacional e baixa produtividade das empresas norte-americanas. As providências adotadas foram reestabelecer um currículo baseado em conhecimentos considerados indispensáveis, como língua materna e matemática, modificar os testes universais, aplicados nacionalmente, para serem mais rigorosos e exigir disciplina mais firme em sala, além de cobrar notas maiores para a formação de docentes.

Mais recentemente, podemos destacar a lei *No Child Left Behind* (Nenhuma criança deixada para trás, equivalente à sigla, em inglês, NCLB), de 2001, assinada por George W. Bush, que, ao mesmo tempo, reintroduzia práticas de pesquisa em grupo nas salas de aula como também, limitava tais práticas àquelas consideradas pelo governo realmente científicas, ou seja, baseadas em resultados replicáveis e quantificáveis, excluindo – detalhadamente – assuntos como a análise do discurso, entrevistas pessoais, pesquisa etnográfica etc. Mais uma vez, o destaque do plano republicano repousava sobre língua materna, matemática e ciência, reduzindo o tempo dedicado a disciplinas como história, música e artes, além de substituir práticas esportivas por aulas de reforço para os estudantes destinadas a estudantes que não atinjam as expectativas desejadas.

O governo Bush também reestabeleceu através de seu ato o encaminhamento a cursos profissionalizantes de alunos não aplicados ou dos quais não se espera que sejam destinados a frequentar o ensino superior.

Em 2015, sem força entre os congressistas de seu país, o governo do presidente Barack Obama conseguiu aprovar, após vários anos, sua própria lei educacional, chamada de *Every Student Succeeds* (Todo aluno bem-sucedido), que profusamente negociada e alterada com os membros da oposição limitou-se a ratificar vários pontos do decreto de Bush e transferir mais fundos aos estados que, em troca teriam maior responsabilidade administrativa sobre a rede de ensino.

Como vimos, as ideias de Dewey foram sepultadas, mas como bons mortos-vivos de filmes de terror, elas retornam, deformadas para atender aos interesses do capital americano.

6. DETERMINISMO E LIBERDADE NA FICÇÃO CIENTÍFICA

No prefácio que escreveu para a luxuosa reedição ilustrada da editora *The Folio Society* dos três volumes da série *Fundação*, de Isaac Asimov, em 2012, o economista vencedor do prêmio Nobel Paul Krugman recorda que o texto despertou nele a vontade de cursar Economia, pois acreditava ser a coisa mais próxima da realização de seu desejo juvenil de ser capaz de exercer a psico-história, disciplina que no romance seria “*uma rigorosa ciência social matemática que entende a sociedade, pode prever como ela muda, e pode ser usada para moldar essas mudanças*”³⁹ (KRUGMAN, 2012, s.p.).

O desejo de ser capaz de determinar ou, ao menos, prever os rumos dos acontecimentos tem permeado o imaginário das ciências sociais ao menos há um século e, obviamente, não deixou de ser retratado nas obras literárias que conviveram com o alvorecer, desenvolvimento e estabelecimento dessas disciplinas.

No caso da obra máxima de Asimov, o conjunto de livros *Fundação* (originalmente uma trilogia à qual se juntaram duas continuações e dois volumes de *prequels*⁴⁰ na década de oitenta e início dos anos noventa), não apenas a economia está envolvida na trama, mas grandes doses de história, já que o pano de fundo do enredo – a decadência de um grande império galáctico, conforme o próprio autor várias vezes mencionou, foi decalcado da obra do britânico Edward Gibbon, *A História do Declínio e Queda do Império Romano*, publicada entre 1776 e 1789.

Porém, se a perda das virtudes libertárias, das condições de defesa e a corrupção reinante eram temas comuns em ambas as obras para justificar o que guiava um império ao seu final, o grande diferencial no *plot* de Asimov era a introdução dos estudos do psico-historiador Hari Seldon, cuja intervenção não poderia salvar a estrutura decadente, mas poderia, no entanto, abreviar o período de trevas (análogo à visão tradicionalista da Idade Média) que se seguiria.

Surge, então, o projeto intervencionista da *Fundação*, cujos conhecimentos e recursos técnicos seriam empregados em seguir às cegas as

39 - Conforme o original: a rigorous, mathematical social science that understands society, can predict how it changes, and can be used to shape those changes. Tradução própria.

40 *Prequel* é a designação corrente para uma obra literária, dramática ou cinematográfica cuja narrativa se passa antes de uma obra preexistente na mesma série. Embora existam em português os neologismos concorrentes “prequela” e “prequência” para o mesmo significado, nenhum dos dois encontra-se dicionarizado e nenhuma das formas conquistou a estabilidade do uso corriqueiro.

determinações de seu criador há muito morto, pois seu plano não deveria ser conhecido por aqueles que o operacionalizavam.

Aqui, podemos perceber, no entanto, imiscuírem-se na trama ideias derivadas de outro famoso teórico: o também britânico e igualmente estudioso da história Arnold Toynbee, que, em sua obra *Um Estudo de História* (cujos seis primeiros volumes já haviam sido publicados quando surgiram os primeiros contos de Asimov que dariam origem aos romances) atribui o surgimento das civilizações, classificadas assim por um critério baseado no compartilhamento cultural e nacional, a sua capacidade de responder a desafios variados, impostos pelo ambiente ou por questões sociais.

O esforço por superar esses problemas faz emergir em meio à comunidade aquilo que Toynbee denominava de “minorias criativas” (THEML; BUSTAMANTE, 2007, p. 06), capazes de divisar as soluções que reorientam o rumo da sociedade. Com o tempo essa minoria e seus sucessores estabelecem-se como elementos especiais apartados do grupo majoritário responsável por colocar em prática as políticas necessárias para o crescimento da civilização em questão.

Posteriormente, porém, esse grupo minoritário inevitavelmente torna-se despótico, criando ao seu redor diferentes tipos de proletariados (o interno, representado por militares e burocratas; e o externo, como escravos e servos) e deixando de oferecer as soluções necessárias para a continuidade do tecido social. O resultado é uma ruptura dos grupos que constituem a sociedade, que entra em um processo de decadência que pode ser mais ou menos longo, conforme suas características próprias, e transcorre fases também relatadas por Toynbee, as quais, porém, não vamos explorar.

É bastante perceptível, portanto, o desejo de Asimov de insinuar as consequências últimas da ideia de Toynbee – se a existência de uma civilização percorre uma trilha predeterminada e invariável, por que um historiador que dispusesse dos recursos excepcionais do futuro não poderia intervir, guiando-a?

Lembremo-nos que embora o raciocínio de Toynbee nos pareça um fruto claro da contaminação das ideias do evolucionismo social sobre a história, ele mesmo via sua grande obra como uma reação ao determinismo pregado pelo historiador alemão Oswald Spengler, que, em *A decadência do Ocidente*, comparava o processo civilizacional à vida de um organismo, nascendo, crescendo e inevitavelmente morrendo.

A estratégia de Toynbee, de desafio e resposta, permitia, aos olhares da época a possibilidade de entender o motivo pelo qual algumas das civilizações por ele identificadas floresciam, outras supostamente estagnavam (por não apresentarem progresso técnico dentro dos padrões ocidentais) e outras ainda desapareciam.

Podemos, então, perceber que, pelo menos em um caso dos autores selecionados em nosso *corpus*, a teoria da história cumpriu um papel de relevo em sua produção ficcional. Muito posteriormente, em parceria com o escritor de divulgação científica Frank White, Asimov redigiria seu próprio livro de história universal (muito mais modesto), *The march of the millenia (A marcha dos milênios)*, no qual estabeleceria uma divisão em capítulos baseada nas transformações tecnológicas pelas quais passou a humanidade, em um exemplo claro de determinismo tecnológico.

Essa escolha não é surpreendente, se tivermos em mente a análise feita por Merrit Roe Smith no ensaio introdutório de *Does technology drive history? The dilemma of technological determinism (Pode a tecnologia dirigir a história? O dilema do determinismo tecnológico)*, sobre o quão entranhada está a ideia de que os produtos técnicos são capazes de estabelecer o destino de uma nação dentro do imaginário estadunidense, abarcando aspectos como a mídia, a política e até mesmo as manifestações artísticas:

Muitos tributários juntam-se ao fluxo de pensamento conhecido como determinismo tecnológico e esse breve ensaio introdutório não pode fazer justiça a todos eles. Além das principais, como publicidade, arte, literatura, jornalismo e pensamento político, outras fontes para a formação da perspectiva tecnocrática merecem menção, pelo menos breve. Deveríamos falar mais sobre a literatura utópica tecnológica que floresceu no final do século XIX e início do século XX e que fez do avanço tecnológico o ponto central para a sociedade perfeita. Mais também deve ser dito do movimento tecnocrático, que apreciou breve popularidade durante os anos 1930 e então encolheu às vistas do público, apenas para ressurgir periodicamente após a segunda guerra mundial. Tais ideias e movimentos, juntamente a uma crescente literatura histórica que comemora o desenvolvimento industrial do país e ignora seu lado negativo, ajudaram a consolidar a força que o pensamento tecnocrático exerce sobre a imaginação popular (SMITH; MARX, 1994, p. 23)⁴¹.

41: - Conforme o original: Many tributaries flowed into the stream of thought known as technological determinism, and no brief introductory's essay can do justice to them all. As central as political thought, art, literature, journalism, and advertising are to the formation of the technocratic perspective, other sources deserve at least brief mention. More should be said about the technological utopian literature that flourished in the late nineteenth and early twentieth centuries and made technological advance central to the perfection of society. More also should be said of the Technocracy movement,

Parece bastante lógico, portanto, que, sem formação acadêmica na área, Asimov tenha sucumbido facilmente à interpretação tecnocrática da história humana quando decidiu relatá-la. Porém, no caso dos contos que nos propomos a analisar e – mais especificamente – sobre o papel exercido (ou não) pelos docentes nestas histórias: qual o papel do determinismo tecnológico em suas tramas, se é que há alguma indicação de sua existência?

6.1 OTIMISMO, PESSIMISMO E FETICHE

Obviamente, no caso do autor do conto *Como se divertiam* é fácil correlacionar sua formação com o otimismo tecnológico que caracterizou a transição do século XIX para o XX nos Estados Unidos. Como destaca Merrit Roe Smith em sua introdução anteriormente citada, a publicidade da época foi marcada pela aproximação (desde então constante) entre a possibilidade de possuir os últimos bens tecnicamente avançados e a sensação de felicidade.

Mais do que a alegria obtida ao dispendir valores para demonstrar seu *status* econômico, a técnica seria responsável por trazer ao cidadão o sentimento de pertencimento a uma classe superior (pois os eletrodomésticos, por exemplo, cumpririam a função de empregados domésticos cuja contratação lhe era anteriormente inacessível) ou, ao permitir, através da otimização das tarefas do lar, maior tempo para a dona-de-casa dedicar ao lazer, os artefatos nascentes tornariam sua vida mais prazerosa.

É possível, então, traçarmos uma linha quase contínua entre as promessas veiculadas por um anúncio, segundo o qual as mulheres ao volante de seu produto lembrariam da necessidade de trocar marchas em um automóvel comum como “um velho costume pitoresco”⁴² (SMITH; MARX, 1994, p. 37), e o comportamento saudosista da menina Margie sobre uma época em que ainda havia professores de carne e osso em prédios especialmente dedicados ao ensino.

Se, como afirmam Domingos Leite Lima Filho e Gilson Leandro Queluz (2005, p. 23), a “força do discurso determinista tecnológico na sociedade industrial é

which enjoyed brief popularity during the 1930s and then receded in the public eye, only to resurface periodically after the Second World War. Such ideas and movements, coupled with a growing historical literature that celebrated the nation’s industrial development and ignored its darker aspects, helped to consolidate the hold that technocratic thought exercised on the popular imagination. Tradução própria. 42- Conforme o original: [...] as a quaint old custom. Tradução própria.

diretamente proporcional aos processos de alienação advindos das desiguais relações sociais de produção”, então torna-se claro que os impactos alienantes do fetichismo pela mercadoria explodiram conjuntamente com a aceleração da disponibilidade das mídias de massa, cujas principais representações (como os veículos impressos populares, o rádio, a televisão etc.) surgiram justamente neste intervalo do século passado, atingindo enormes índices de popularidade na pátria norte-americana.

Porém, se a visão otimista de uma era vindoura de utopia tecnológica é a tônica da obra do novaiorquino Asimov, o mesmo não se pode dizer de seu contemporâneo interiorano, Lloyd Biggle Jr., cujo conto *Maneira doida de lecionar* sem dúvida alguma traz uma crítica ácida, embora em termos finais esperançosa, sobre a utilização das nascentes técnicas televisivas no ensino voltado às massas. A jornada de *miss Boltz* para atuar como docente dentro de seus moldes educacionais serve para descortinar ao leitor o processo de reificação⁴³ extrema dos componentes do ciclo de ensino-aprendizagem, transformados em mercadorias a serem consumidas passivamente por um público alienado de consumidores midiáticos.

A análise de Biggle, porém, tropeça ao limitar-se ao seu desejo de reinstaurar uma tradição de ensino cuja ordem de atividades pode ser tão ou mais alienante do que a televisão, buscando ajuda em representantes do capital burguês sem conhecimento educacional cuja principal motivação para pensarem em uma possível substituição do novo modelo escolar certamente repousa no fato de que, conforme afirma o personagem Bernard Wallace, os “empresários são forçados a treinar os novos empregados a partir do nível primário” (BIGGLE JR., 1973, p. 275), ou seja, o próprio autor insinua que a aceitação do questionamento em relação ao *status* oficial da educação televisiva deveu-se de maneira central às inseguranças geradas relativamente à produtividade que se conseguia extrair da mão de obra formada através de tal metodologia e se a queda dessa capacidade de produção realmente era compensada pela economia em estrutura e salários que a nova educação propiciava.

43- “Da forma usada por Georg Lukács e Karl Marx, o conceito de reificação revela que nos separamos e nos alienamos de nós mesmos, e de nossas relações com outras pessoas, quando começamos a considerá-las como semelhantes a coisas, geralmente além de nossa capacidade de controle. Esquecemos, por exemplo, que computadores e outras tecnologias são invenções humanas e, em vez disso, pensamos nelas como se fossem forças independentes, capazes de controlar nossas vidas. Ou pensamos no trabalho humano como uma mercadoria vendida em troca de salário, e não como uma parte profundamente importante de nossa vida social” (JOHNSON, 1997, p. 193)

Apesar dessa falha, no entanto, podemos distinguir no texto o mesmo tipo inicial de reação pessimista que o teórico Leo Marx percebe despontar após o término da Segunda Guerra Mundial, na qual, lembremos, Biggle Jr. perdeu parte de seus movimentos. Segundo Marx afirma, em seu ensaio *The idea of "technology" and postmodern pessimism*, a crença do progresso contínuo em direção a uma utopia tecnológica é abalada pela percepção de que:

[...] nas últimas décadas, essa mesma entidade [*a tecnologia*] também foi implicada em uma série espetacular de desastres: Hiroshima, a corrida nuclear armamentista, a guerra americana no Vietnã, Chernobyl, Bhopal, o derramamento de petróleo da Exxon, chuva ácida, aquecimento global, diminuição do ozônio. Cada um destes intimamente ligado ao uso ou ao mau uso, às consequências imprevistas ou ao mau funcionamento de tecnologias relativamente novas e poderosas baseadas na ciência⁴⁴ (MARX, 1994, p. 238).

Assim, em contraposição à utopia tecnocrática do futuro como um ambiente totalmente controlado pelo ser humano (e o exemplo de Leo Marx são os romances de ficção científica em espaçonaves que voam pelo espaço abrigando corajosos astronautas em ambientes praticamente idênticos aos terrestres) surge a conscientização, embora limitada, de que seria impossível ofertar a todos (e até mesmo à maioria) dos seres humanos a satisfação de seus desejos de consumo sem que esgotássemos os recursos naturais de nosso planeta.

Embora *Maneira doida de lecionar* certamente não se enquadre na análise de Leo Marx de que várias obras dos anos 1960 voltaram-se contra a mentalidade tecnocrática também por influência da contracultura (afinal, o conto pode ser visto como uma pregação pela retomada das tradições) e certamente esteja longe de manifestações pós-modernas conscientemente elaboradas como tentativas de superação de diversas ideologias e sistemas de crenças, podemos, ao menos, afirmar que Biggle Jr. intuiu a tonalidade mais escura que dominaria muitas das produções posteriores, porém sem conseguir deixar de demonstrar a crença em artefatos técnicos capazes de determinar através de sua mera existência os caminhos a serem traçados pela sociedade, dirigindo por sua acessibilidade econômica a construção de uma nova forma de ensinar.

44 - Conforme o original: in recent decades that same entity also has been implicated in a spectacular series of disasters: Hiroshima, the nuclear arms race, the American war in Vietnam, Chernobyl, Bhopal, the Exxon oil spill, acid rain, global warming, ozone depletion. Each of these was closely tied to the use or the misuse, the unforeseen consequences or the malfunctions of relatively new and powerful science-based technologies. Tradução própria.

É no conto de Connie Willis, *Muito barulho por nada*, porém, que a representação das bases fetichistas do capitalismo surge de maneira mais sutil: a possibilidade de que qualquer estudante ou entidade social organizada apresente objeções, baseadas em suas crenças filosóficas ou religiosas, contra elementos presentes no currículo escolar, apesar de ser um pesadelo em termos de conteúdos selecionados para a formação escolar, também aparenta retratar uma espécie de ápice democrático ou o estabelecimento radical de pressupostos similares aos defendidos por teóricos como Dewey, para o qual se deveriam introduzir assuntos de acordo com o despertar de curiosidades naturais dos discentes em lugar de seguirmos um planejamento preexistente configurado independentemente da vontade daqueles a ele submetidos.

Esse verniz social, porém, ao analisarmos suas consequências, pode ser visto como desvelando a necessidade capitalista da imposição da figura do sujeito de direito, ideia central do estado burguês, que, ao contrário de outras formas sociais (como o escravismo ou o feudalismo), extrai a mais-valia do trabalhador não através da violência, mas sim pela utilização de contratos. Para que esse modo de exploração seja considerado válido, no entanto, é preciso que o trabalhador julgue a si mesmo como um ente livre que, em posição legalmente igualitária ao proprietário dos meios de produção, concorda em ceder seus esforços por um salário supostamente equivalente.

Essa é a base da ideia de um contrato social que permeia o imaginário coletivo e permite a própria existência de um regime capitalista – a noção de que o Estado enquanto ordenador da sociedade garantirá aos que cumprirem deveres por ele impostos determinados direitos que são do interesse do indivíduo.

Para que tal arranjo seja funcional, no entanto, é importante que as classes sociais não enxerguem a si mesmas como integrantes de uma coletividade, mas, sim, como sujeitos isolados cujo objetivo primário é defender seus próprios interesses, o que evita a percepção do funcionamento das forças antagônicas que compõem o quadro social, reprimindo os conflitos. A fragmentação dos grupos através do incentivo ao individualismo extremado, portanto, serve ao objetivo da desagregação de qualquer iniciativa em busca de melhorias coletivas.

Tal comportamento individualista descrito no conto não é contrariado pelas inúmeras ligas, associações e sociedades fictícias responsáveis por boa parte das tresloucadas exigências a serem cumpridas para a leitura em classe de *Hamlet*,

basta percebermos que, na esmagadora maioria dos casos, tais entidades têm como objetivo apenas a preservação de suas imagens pessoais (um suposto descendente do rei Ricardo III protesta, por exemplo, contra a representação de seu antepassado familiar como um assassino) ou, mais comumente, querem salvaguardar seus negócios de qualquer possível publicidade negativa, como no exemplo em que “[...] a Sociedade para o Progresso da Filosofia achava que a frase ‘Há mais coisas entre o céu e a terra, Horácio, do que supõe a nossa vã filosofia’ era ofensiva à sua profissão” (WILLIS, 1990, p. 101).

Permanece em todas esses agrupamentos, portanto, uma postura de concorrência, atuando contra elementos que acham ameaçadores para sua lucratividade ou reconhecimento individual. Os direitos que conquistarem através dessa atuação conjunta, portanto, como a supressão de trechos que considerem desabonadores em obras escolares, só gerarão mais possibilidades de vantagens a serem usufruídas individualmente, sejam maior lucratividade ou uma futura carreira política.

No conto de Willis, a função da escola como constituinte ideológica dos discentes – e aqui não discutimos a respeito de quais seriam os elementos ideológicos subjacentes na estrutura de ensino descrita na narrativa, já que o texto não traz elementos suficientes para uma análise clara – foi totalmente solapada pela transformação irrestrita do alunado e de elementos internos e externos à comunidade escolar em partícipes da negação à educação.

Segundo afirma o professor Décio Azevedo Marques de Saes (2012, p.9):

[...] o Estado capitalista recorre à terminologia dos “direitos” para designar, no plano constitucional, políticas públicas de caráter claramente impositivo, ainda que estas exijam muitas vezes, de modo ostensivo, a proibição de determinado comportamento.

O mundo descrito pelo conto da escritora, por conseguinte, não é aquele em que um excesso de democracia atrapalharia o funcionamento adequado do processo de ensino e aprendizagem, mas uma realidade na qual o Estado permitiria tal atuação ao criar a obrigatoriedade invisível da negação à educação através de uma fetichização da ideia de liberdade.

7. À GUIA DE CONCLUSÃO: TRÊS CONTOS SOBRE O SISTEMA

Em seu livro, publicado originalmente em 1991 e denominado, em inglês, *The March of the Millenia*, Asimov insere um capítulo final, não histórico, sobre suas perspectivas para o mundo que se seguiria à chegada do novo milênio dali a uma década.

Seu exercício de futurologia abrange variados campos, desde a política, em que previa que para a humanidade chegar a um terceiro milênio seria necessário o estabelecimento de um governo mundial nos moldes do Parlamento Europeu, até aspectos do cotidiano como o uso corriqueiro da energia solar e eólica, além de, claro, mudanças na educação ocasionadas pela informatização.

Asimov apostava que até o novo milênio se encerrar a produção de bens essenciais se tornaria tão automatizada e a energia teria um custo tão ínfimo que seria desnecessária a manutenção de um currículo escolar dedicado a oferecer uma base de conhecimento geral destinada a formar profissionais de baixa qualificação, pois tais postos já não existiriam, suplantados pelas máquinas cada vez mais sofisticadas.

O ensino, portanto, embora não prescindisse da escola física “em que um aluno pode aprender a relacionar-se reciprocamente com seus iguais e com os adultos”⁴⁵(ASIMOV, 1994, p. 97), seria ofertado de forma individual a cada discente, que optaria por aprender o que lhe interessasse, garantindo assim um processo de aprendizagem orientado que, mesmo começando por curiosidades triviais infantis, avançasse para questões crescentemente mais complexas. Para Asimov, um sistema assim, apoiado em uma grande rede global de computadores que contivessem todo nosso conhecimento conseguiria desenvolver o prazer do aprendizado contínuo.

Esta é uma visão idealista do que poderia acontecer no futuro, ou uma possibilidade real? Já vimos que assim que uma nova tecnologia se torna acessível, seu potencial desenvolve-se, frequentemente de uma maneira que parece milagrosa, e não por idealismo, mas devido aos benefícios práticos para a sociedade. Desta forma, a capacidade que têm os computadores de promover a criatividade humana deve ser usada ao máximo, não porque é uma coisa maravilhosa, mas porque cumpre funções sociais importantes⁴⁶. (ASIMOV, 1994, p. 97)

45- Conforme o original: “en que un alumno puede aprender a relacionar-se reciprocamente con sus iguales y con los adultos”. Tradução própria.

46- Conforme o original: “¿Es esto una visión idealista de lo que podría suceder en el futuro, o es una posibilidad real? Ya hemos visto que una vez que una nueva tecnología se hace asequible, su potencial se desarrolla a menudo de un modo que parece milagroso, y no por idealismo, sino debido a

Apesar do otimismo contagioso do escritor, é bastante claro para nós, observadores contemporâneos, que a presença das tecnologias necessárias sem as mudanças sociais prévias não têm o condão de alterar o sistema.

No conto do escritor, *Como se divertiam*, redigido cinco décadas antes de suas previsões para o mundo do segundo milênio, a estudante Margie tem um currículo supostamente adaptado às suas necessidades infantis e suporte audiovisual, porém em lugar de uma metodologia que estimule a curiosidade individual e parta dela para a elaboração de raciocínios mais complexos, subsiste o papel passivo do discente que recebe o conhecimento repassado por seu docente mecânico apenas para, a seguir, responder a um questionário avaliativo.

No caso de Lloyd Biggle Jr., a tentativa de democratizar a oferta do conhecimento é feita seguindo os paradigmas mais clássicos do capitalismo e extrapolando-os, pois as aulas ministradas tornam-se produtos e o estudante é livre para escolher entre os diversos concorrentes que transmitem o mesmo conteúdo qual a forma de exposição que mais lhe agrada.

O currículo, embora retratado de maneira caricata, traz igualmente conhecimentos sobre a estrutura da língua, matemática, obras literárias. No universo retratado em *Maneira doida de lecionar*, a rebeldia de *miss Boltz* torna-se apenas mais um produto dentro da grande variedade ofertada e o fato de sua metodologia obter sucesso relativo com certa fatia do público deriva tão somente de sua natureza oferecer características desejáveis a estes estudantes – mais socialização e um nível de desafio maior para aqueles superdotados, possuam ou não limitações físicas e um contato maternal e ao mesmo tempo disciplinador para aqueles que, pelo contrário, penam com dificuldades intelectuais e precisam da imposição clara de limites, como Randy Stump.

Não há qualquer sinal de uma maior democratização no modo de transmissão do saber entre a turma conduzida por *miss Boltz* e as outras aulas ofertadas – pelo contrário, ela segue o programa previsto, trabalhando Shakespeare e Dickens e o crescimento de sua audiência pode ser atribuído tão facilmente ao voyeurismo daqueles estudantes que observavam seu grupo heterogêneo quanto à metodologia que adotara.

los beneficios prácticos para la sociedad. De este modo, la capacidad que tienen los ordenadores de fomentar la creatividad humana debe ser utilizada al máximo, no porque sea algo maravilloso sino porque cumple funciones sociales importantes”. Tradução própria.

Além desses aspectos, o conto de Lloyd Biggle Jr. termina de forma a contradizer a própria lógica do capital que criara o universo retratado, pois se, como diz o personagem Pargrin, a filosofia do novo regime educacional é somente financeira já que sua adoção permite que em lugar de “*aplicar uma fortuna em edifícios e terrenos, com milhares de escolas para manter, temos um estúdio de televisão. Economizamos outra fortuna em salários de professores*” (BIGGLE JR, 1973, p. 265), então, dificilmente uma junta educacional composta unicamente de empresários tomaria qualquer decisão que questionasse um *status quo* financeiramente tão proveitoso (embora, a bem da verdade, baseiem sua decisão apenas no crescimento espantoso da audiência da docente), principalmente ao permitir a continuidade da transmissão de uma única turma presencial a desafiar a ordem vigente.

A democracia na condução do conteúdo, no entanto, é o mote central de *Muito barulho por nada*, de Connie Willis, já que em seu conto as pressões sociais antagônicas incidentes sobre o currículo, tanto aquelas pela sua manutenção quanto aquelas por sua proscrição, foram acomodadas dentro da estrutura e burocracia formais contemporâneas ao leitor.

Assim, embora os estudantes possam opinar, exigindo e repelindo certos conteúdos, as táticas para transmissão do conhecimento formal ainda são as mesmas – a utilização de textos impressos que são lidos em voz alta pelos discentes, a discussão guiada posterior, a aula expositiva biográfica inicial sobre o autor estudado. Ou seja, a estrutura formal do ensino prussiano está intacta: apesar dos alunos poderem decidir assistir ou não a uma aula, entrarem ou saírem de sala, a protagonista continua tendo uma turma de trinta discentes. Não há trabalhos conjuntos com diferentes escritores (atendendo, talvez, às diferentes demandas) ou atividades pedagógicas alternativas para os que preferirem ausentar-se.

PALAVRAS FINAIS

Em todos os casos, o núcleo do sistema de ensino conhecido e vivenciado pelo leitor, portanto, está intacto. Trocam-se elementos complementares à metodologia, mantendo-a intacta de modo que possa ser facilmente reconhecida.

Tais elementos superficiais podem ser físicos, como a substituição de salas de aula por estúdios de televisão e de professores humanos por autômatos

(que se portam como docentes tecnicistas) ou impalpáveis, como a burocracia curricular de Connie Willis, que recai sobre o *software* que governa o funcionamento da instituição escolar.

Recorrendo mais uma vez a Suvin, podemos afirmar que todos os contos se caracterizam por aplicar a ideia do *novum* sobre elementos suficientes da estrutura de ensino retratada para causar estranhamento no leitor, porém sem jamais permitir que as formas de ensino se afastem tanto dos padrões contemporâneos a ponto de se tornarem realmente inovadoras, adotando diferentes disposições organizacionais.

Nos três textos, pelo contrário, há a insinuação da superioridade da metodologia de formação adotada pela sociedade em que está imerso o leitor em relação às realidades diferentes retratadas pelos escritores, ou seja, os contos podem ser vistos como formas artísticas que reforçam o imaginário de inalterabilidade do sistema sociotécnico do qual faz parte a escolarização contemporânea.

Ao lembrarmos a natureza metafórica e polifônica do gênero da ficção científica, conforme destacada por Derek J. Thiess (ver nota de rodapé 22, página 66), podemos compreender que, como produtos culturais voltados ao mercado capitalista, os contos do *corpus* não conseguem, infelizmente, estabelecer uma visão realmente libertária sobre o ensino, ecoando discursos conservadores em relação à educação e à disciplina.

Embora existam poucas informações na narrativa de Isaac Asimov para qualificá-la como determinada tecnologicamente, tal ideia é reforçada por suas considerações de décadas depois, que parecem apontar para o conceito de que a emergência de novas tecnologias energéticas e produtivas inevitavelmente conduzirão a uma era dourada pós-industrial na qual as demandas sociais serão supridas pela fartura e desprendimento advindos da automatização.

Já o texto de Biggle Jr. aponta na direção de uma crença na determinação social da tecnologia, uma vez que, embora o cenário futurístico descrito pelo autor incluía colônias marcianas e carros voadores, a instrumentação técnica necessária para a existência de seu sistema de ensino não está além das capacidades contemporâneas, ou seja, a mudança de uma educação presencial para outra, integralmente ministrada a distância pode ser atribuída mais a decisões

políticas e econômicas, como frisa o próprio escritor em sua história, do que a uma condução dirigida pelo domínio dos artefatos.

O mesmo podemos dizer de *Muito barulho por nada*, já que neste conto até mesmo o cenário é corriqueiro e, apesar de a protagonista mencionar a assistência prestada por computadores para operacionalizar nas obras shakespearianas a estranha relação estabelecida entre currículo e comunidade escolar, também esclarece que anteriormente ao advento deste artefato técnico o mesmo trabalho era feito manualmente, descortinando o fato de que tal imposição é fruto de determinações de caráter social.

Seria possível pensar que considerássemos também as histórias do *corpus* (e não somente os sistemas de ensino nelas retratados) como sistemas sociotécnicos, nos quais, em alguns casos reinam preocupações de ordem social e em outros de ordem técnica – porém tal consideração sobre obras literárias aproxima-se excessivamente do pensamento estruturalista, atribuindo aos textos um formalismo esquemático capaz de ser apreendido em sua totalidade, ideia reducionista que certamente não se aplica a uma análise mais cuidadosa.

É importante, porém, ao concluirmos, destacar uma observação pessoal – a de que o fato de que tais textos contenham ou não traços deterministas ou que apontem para um tradicionalismo ao redor de características metodológicas já estabelecidas, elas são, antes de tudo, frutos do esforço de diferentes escritores para tematizarem caminhos que julgavam serem os melhores para o processo de ensino-aprendizagem, tenha sido através da construção de tramas com um olhar otimista ou pessimista sobre a humanidade contemporânea e futura – e, efetivamente, colocam em pauta algumas das dificuldades e possibilidades abertas para a educação. Se, pelo menos em um caso, podemos encontrar no *corpus* apelos a métodos de natureza conservadora, também é verdade que todos explicitam e extrapolam desafios que estão presentes em práticas educacionais nossas contemporâneas, algumas das quais caminham a passos largos para oferecer, se não a nós, à próxima geração de docentes, questionamentos bastante próximos daqueles que existiram um dia apenas nas mentes desses escritores.

Quero, com isso, evitar que, ao final, cheguemos a uma conclusão que possa ser vista como apocalíptica, lembrando Umberto Eco. Se nossa análise lançou vistas sobre produtos de consumo, não os indiferenciamos nem os negamos

como um conjunto, não os reduzimos a fetiche. Como produtos humanos, desvelam elementos da sociedade humana: históricos, econômicos, literários.

Também iluminaram a imagem do docente ao longo de várias décadas na sociedade norte-americana – parte de uma estrutura técnica sempre vigiada por diferentes forças políticas e econômicas, cuja função inclui selecionar os menos desejáveis na cadeia de produção escolar e encaminhá-los rapidamente para compor o quadro indiferenciado da mão-de-obra não especializada e cujo exercício docente tem se tornado cada vez mais tecnocrático ao longo das décadas.

A recente ratificação, pelo Congresso brasileiro, de reformas no ensino médio combatidas veementemente por movimentos estudantis durante do ano de 2016 mostra que olhar para o ensino estadunidense e sua influência sobre os produtos culturais que lá se produzem aponta, sem ser necessário incluir robôs ou carros voadores em nossa previsão, que os atuais rumos desejados pelo governo nacional em diversas esferas vão em direção à desumanização, burocratização e desqualificação da formação oferecida ao proletariado, inclusive aos professores que o compõe.

É comum durante nossa prática cotidiana em escolas ouvir tanto previsões catastróficas sobre o destino de nossa profissão quanto (mais raros, admito) discursos de tocante otimismo a respeito dos efeitos de nosso trabalho sobre a sociedade futura. Como palavras finais, só posso desejar boa sorte a todos nós.

8. REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, S. **Confissões**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 169 a 214.

ALLEN, L. David. **No mundo da ficção científica**. Tradução de Antonio A. Faccioli e Gregório P. Toloy. São Paulo: Summus Editorial, 1976.

AMORIM, Mário L. **Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)**. 2004, 387 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

APPLE, Michael W. **Ideología y currículo**. Trad.: Rafael Lassaletta. Madrid: Akal, 2008.

ASHLEY, M.; LOWNDES, R. W. **The Gernsback days: A study of the evolution of modern science fiction from 1911 to 1936**. Holicong: Wildside Press, 2004.

ASIMOV, Isaac. Como se divertiam. In: **A terra tem espaço**. Tradução de Affonso Blacheyre. São Paulo: Hemus, 1979.

ASIMOV, Isaac. **El paso de los milenios**. Trad. Teresa de León. Barcelona: Ediciones B, 1994.

ASIMOV, Isaac. **I, Asimov: a memoir**. New York: Bantam Books, 1995.

ASIMOV, Isaac. **La Receta del Tiranosauro volumen 1: Nuestro Futuro**. Tradução: Aurora Merino. Cidade do México: Edamex, 1992.

ASIMOV, Isaac. **La Receta del Tiranosauro volumen 2: El Espacio**. Tradução: Aurora Merino. Cidade do México: Edamex, 1992.

ASIMOV, Isaac. **La Receta del Tiranosauro volumen 3: Ciencia y Ficción**. . Tradução: Aurora Merino. Cidade do México: Edamex, 1992.

ASIMOV, Isaac. **No mundo da ficção científica**. Tradução de Thomaz Newlands Neto. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

ASIMOV, Isaac. **Sobre La Ciencia Ficción**. Tradução de Salvador Benesdra. Buenos Aires: Sudamericana, 1999.

ASIMOV, Isaac. **The fun they had**. Disponível em: <http://users.aber.ac.uk/dgc/funtheyhad.html>. Consulta em: 17/07/2013

AUERBACH, Erich. **Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental**. Tradução de George Bernard Sperber. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BELLIN, Judah. **The fundamental question: A review of The Victims' Revolution: The Rise of Identity Studies and the Closing of the Liberal Mind by Bruce Bawer**. In: The New Criterion, volume 31, número 4, dezembro de 2012. Disponível em: <<http://www.newcriterion.com/articles.cfm/The-fundamental-question-7513>>. Consulta em: 15 jun. 2016.

BENJAMIN, Walter. As Teses sobre o Conceito de História. In: **Obras Escolhidas**, Vol. 1, p. 222-232. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERRY, Lorraine. **Connie Willis: "Success Is the Best Revenge"**. Disponível em: <<http://talkingwriting.com/connie-willis-success-is-the-best-revenge>>. Consulta em: 03 dez. 2016.

BIGGLE JR., Lloyd. **A Galaxy of Strangers**. New York: Wildside Press, 2001.

BIGGLE JR., Lloyd. Maneira doida de lecionar. Tradução de Renato J. Ribeiro. In: **Antologia de ficção científica** – publicação da Revista do Globo. Porto Alegre: Editora Livraria do Globo, 1973.

BOURGUIGNON, Marco A. M. **Um pequeno resgate da história da ficção científica brasileira**. Disponível em: <<http://www.scarium.com.br/artigos/hfc.html>>. Consulta em: 25 set. 2015.

BREIG, James. **Early American Newspapering**. Disponível em: <<https://www.history.org/Foundation/journal/spring03/journalism.cfm>>. Consulta em: 03 jul. 2016.

BUTLER, Sarah Funke. **Document: The Symbolism Survey**. Disponível em: <<http://www.theparisreview.org/blog/2011/12/05/document-the-symbolism-survey/>>. Consulta em: 28 set. 2015.

CAUSO, Roberto de S. **Ficção científica, fantasia e horror no Brasil: 1875 a 1950**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

CORNELIUSSEN, Steven T. New York Times calls attention to the increasing privileging of STEM in academe. **Physics Today**, 01 mar. 2016. Disponível em: <<http://scitation.aip.org/content/aip/magazine/physicstoday/news/10.1063/PT.5.8166>>. Consulta em 20 jun. 2016.

COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS. **Common Core State Standards**. District of Columbia: Department of Defense Education Activity

(DoDEA); Council of Chief State School Officers (CCSSO); National Governors Association Center for Best Practices (NGA Center), 2010. Disponível em: <http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards1.pdf>. Consulta em: 30 set. 2015.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento**. Rev. Bras. Educ. no. 17, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000200007>. Consulta em: 16 dez. 2016.

D'AMMASSA, Donald Eugene. Biggle, Lloyd, Jr. In: **Encyclopedia Of Science Fiction** (Literary Movements). New York: Facts on File, 2005.

DAVENPORT, Tim. **Intercollegiate Socialist Society**. Disponível em: <<http://www.marxisthistory.org/subject/usa/eam/iss.html>>. Consulta em: 16 dez. 2016

DEBOER, George E. **Reflecting on Sputnik: Linking the Past, Present, and Future of Educational Reform**. Disponível em: <<http://www.nas.edu/sputnik/deboer.htm>>. Consulta em: 30 set. 2015.

DECCA, Edgar S. **O Nascimento das fábricas**. 2º ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

DELLAMÓNICA , Alyx. **Where to Start with the Works of Connie Willis**. Disponível em: <<http://www.tor.com/2015/06/24/where-to-start-with-the-works-of-connie-willis/>>. Consulta em 03 dez. 2016.

DEBUS, Allen. **Homem e a Natureza no Renascimento**. Porto: Editora Porto, 2004.

DELANY, Ella. Humanities Studies Under Strain Around the Globe. **The New York Times**. Nova Iorque, 01 dez. 2013. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2013/12/02/us/humanities-studies-under-strain-around-the-globe.html?_r=0>. Consulta em: 20 jun. 2016.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. Tradução de Pérola de Carvalho. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1970.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EISENMANN, Linda. **Historical Dictionary of Women's Education in the United States**. Westport: Greenwood Press, 1998, p. XI – XX.

FICHOU, Jean Pierre. **A Civilização Americana**. Trad. de Maria Carolina F. de Castilho Pires. Campinas: Papirus, 1990.

FORTE, Joseph A. **“We Weren’t Kidding”: Prediction as Ideology in American Pulp Science Fiction, 1938-1949**. Blacksburg: Virginia Polytechnic Institute and State University, 2010.

FOSTER, Deborah Megivern. **The 10th Worst City for African-americans in the U.S. has a Story** — This is How the Dream Derailed. Disponível em: <<https://medium.com/@dmegivern/the-10th-worst-city-for-african-americans-in-the-u-s-has-a-story-this-is-how-the-dream-derailed-9a1e12a8ad41#.dv9ds559o>>. Consulta em 02 dez. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 53ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

FREUD, Sigmund. **O Mal-estar Na Civilização**. Trad. de Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Penguin e Companhia Das Letras, 2011.

HAGLUND, David. **Orson Welles Talks to H.G. Wells, 1940**. Disponível em: <http://www.slate.com/blogs/browbeat/2011/10/31/orson_welles_and_h_g_wells_the_radio_interview_1940.html>. Consulta em: 02 jul. 2016.

HENN, Robert. **Realism by Other Means? Viewing Nabokov's Postmodernism in Mary Mccarthy's Literary Criticism**. The Journal of the Midwest Modern Language Association. Vol. 41, No. 1 (Spring, 2008), pp. 23-33. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20464247?seq=1#page_scan_tab_contents>. Consulta em 28 set. 2015.

HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX**. 1941-1991. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLLINGER, Veronica. **Introduction: Women in Science Fiction and Other Hopeful Monsters**. In: Science Fiction Studies, number 51, Volume 17, Part 2. Greencastle: SF-TH Inc. (at DePauw University), July 1990. Disponível em: <<http://www.depauw.edu/sfs/documents/introduction51.htm>>. Consulta em: 03 jul. 2016.

HUGHES, Thomas P. Technological momentum. In: SMITH, Merrit Roe; MARX, Leo (orgs.). **Does Technology Drive History?: The Dilemma of Technological Determinism**, Cambridge: MIT Press, 1994.

JAMESON, Fredric. **Arqueologías del futuro** — El deseo llamado utopía y otras aproximaciones de Ciencia Ficción. Traducción: Cristina Piña Aldao. Madrid: Akal, 2009.

JOLLES, André. **Formas simples**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

KIMBALL, Roger. **The groves of ignorance**. New York Times Books, 5 de abril de 1987. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/1987/04/05/books/the-groves-of-ignorance.html>>. Consulta em 15 jun. 2016.

KRUGMAN, Paul. Asimov's Foundation novels grounded my economics. Londres: **Jornal The Guardian**, 04 de dezembro de 2012. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/books/2012/dec/04/paul-krugman-asimov-economics>>. Consulta em: 03 dez. 2016.

LIMA FILHO, D. L.; QUELUZ, G. L. **A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual**. Educação e Tecnologia, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 19-28, 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/atecnologiaedtecnologicaok.pdf. Consulta em: 15 fev. 2017

LOSS, Catherine Gavin; LOSS, Christopher P. **Progressive Education: Philosophical Foundations, Pedagogical Progressivism, Administrative Progressivism, Life-adjustment Progressivism**. Disponível em: <<http://education.stateuniversity.com/pages/2336/ProgressiveEducation.html#ixzz3nSLq6yPW>>. Consulta em: 30 set. 2015.

MARX, Leo. The idea of “technology” and postmodern pessimism. In: SMITH, Merrit Roe; MARX, Leo (orgs.). **Does Technology Drive History?: The Dilemma of Technological Determinism**, Cambridge: MIT Press, 1994.

MATA, Rodolfo. **¿Humanismo disfrazado? Ludismo, temor a las máquinas y nostalgia del paraíso**. Disponível em: <<http://www2.uned.es/ntedu/espanol/master/primero/modulos/internet/ludismo.htm>>. Consulta em: 10 jul. 2016

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MUZZI, Luiza. Baixa procura e evasão acendem alerta em licenciaturas na UFMG. Belo Horizonte: **Jornal O tempo**, 18 maio 2015. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/cidades/baixa-procura-e-evass%C3%A3o-acendem-alerta-em-licenciaturas-na-ufmg-1.1040448>>. Consulta em 18 jun. 2016.

NOVAES, H; DAGNINO, R. **O fetiche da tecnologia**. Revista Organizações & Democracia, Marília, v. 5, n. 2, p. 189-210, dez. 2004.

NOVACK, George. **Jefferson, Lincoln and Dewey**. In: International Socialist Review, Vol. 20, No. 3, 1959. Edição: 2005a por David Walters. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/novack/works/1960/x04.htm>>. Consulta em 16 dez. 2016.

NOVACK, George. **John Dewey's Theories of Education**. In: International Socialist Review, Vol. 21, No. 1, 1960. Edição: 2005b por David Walters. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/novack/works/1960/x04.htm>>. Consulta em 16 dez. 2016.

NOVACK, George. **The Fate of Dewey's Theories**. In: International Socialist Review, Vol. 21, No. 2, 1960. Edição: 2005c por David Walters. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/novack/works/1960/x04.htm>>. Consulta em 16 dez. 2016

O GLOBO. Governo japonês pede cancelamento de cursos de Humanas em universidades. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, 16 set. 2015. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/governo-japones-pede-cancelamento-de-cursos-de-humanas-em-universidades-17506865#ixzz4EDp8H0T6>>. Consulta em 20 jun. 2016.

OTERO, Léo Godoy. **Introdução a uma história da ficção científica**. São Paulo: Lua Nova, 1987.

PAES, José Paulo. Por uma literatura brasileira de entretenimento (ou: O mordomo não é o único culpado). In: **A aventura literária – ensaios sobre ficção e ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 25-38.

PETRAS, James. **A guerra secreta da CIA contra a Cultura**. Disponível em: <<http://sibila.com.br/cultura/a-guerra-secreta-da-cia-contr-a-cultura/12339>>. Consulta em: 06 dez. 2016.

PINCH, Trevor; BIJKER, Wiebe. **The Social Construction of Facts and Artefacts: or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology might Benefit Each Other**. Social Studies of Science, 14, 3, p. 399-441, 1984. Disponível em <<http://www.ihs.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2012/10/The-Social-Construction-of-Facts-and-artefacts.pdf>>. Consulta em: 15 dez 2016.

PLATÃO. **A república**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1997.

POTTER, Beatrix. **The Tale of Squirrel Nutkin**. London: Frederick Warne & Co., 1903. Disponível em <<https://archive.org/details/taleofsquirrelnu00pottuoft>>. Consulta em: 15 jun 2016.

RICARDO FILHO, Geraldo Sabino. **A boa escola no discurso da mídia: um exame das representações sobre educação na revista Veja**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa – Tomo I**. Tradução: Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1994.

RUSTON, Sharon. **The science of life and death in Mary Shelley's Frankenstein**. Disponível em: <<http://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/the-science-of-life-and-death-in-mary-shelleys-frankenstein#sthash.e6VqaUX7.dpuf>>. Consulta em: 02 jul. 2016

SAES, Décio Azevedo Marques de. **O lugar da noção de sujeito na sociedade capitalista**. Revista Lutas Sociais, n. 29, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/l/article/view/18474>>. Consulta em: 15 jan. 2017.

SARGENT, Lyman Tower. **Utopianism: A Very Short Introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

SCIENCE FICTION ORAL HISTORY ASSOCIATION. **Dr. Lloyd Biggle, Jr. obituary**. Disponível em: <http://www.sfoha.org/lloyd_obituary.html>. Consulta em: 28 set. 2015.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Literatura e Ficção Científica: Mal-Estar na Cultura e Biopolítica**. Revista Philia & Filia, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Philiaefilia/article/view/23926>>. Consulta em: 15 jun. 2016.

SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta**. Tradução de Barbara Heliodora. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2011.

SHAKESPEARE, William. The tragedie of Romeo and Juliet. In: **The Oxford Shakespeare**. New York: Bartleby.Com, 2000. Disponível em: <<http://www.bartleby.com/70/index38.html>>. Consulta em: 30 set. 2015.

SMITH, Mortimer. **And Madly Teach: A Layman Looks at Public School Education**. New York: Henry Regnery Company, 1949.

SOUSA, Rui Bragado. **Walter Benjamin e a teoria messiânica da história**. Revista Urutágua, n. 29, novembro de 2013/abril de 2014. Maringá: DCS/UEM. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/18449>>. Consulta em: 15 jun. 2016.

SOYSAL, Yasemin Nuhoglu; STRANG, David. **Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe**. In: Sociology of Education. Vol. 62, No. 4, outubro de 1989, p. 277-288. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2112831>>. Consulta em: 16 dez. 2016

SUENAGA, Cláudio Tsuyoshi. **Jeronymo Monteiro: o pai da ficção científica brasileira**. Disponível em: <<http://jornalivros.com.br/2009/05/jeronymo-monteiro-opai-da-ficcao-cientifica-brasileira/>>. Consulta em: 25 set. 2015.

SUVIN, Darko. For a 'Social' Theory of Literature and Paraliterature: Some Programmatic Reflections. In: **Positions and Presuppositions in Science Fiction**. London: Palgrave Macmillan, 1988, p. 03-21.

SUVIN, Darko. **The State of the Art in Science Fiction Theory: Determining and Delimiting the Genre**. In: Science Fiction Studies, number 17, Volume 6, Part 1. Greencastle: SF-TH Inc. (at DePauw University), March 1979. Disponível em: <<http://www.depauw.edu/sfs/backissues/17/suvin17.htm>>. Consulta em: 03 jul. 2016

THEML Neyde; BUSTAMANTE, Regina Maria da Cunha. **História comparada: olhares plurais**. Revista de História Comparada, volume 1, número 1, jun./2007.

Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/146/pdf>>. Consulta em: 03 dez. 2016.

WESTFAHL, Gary. **Evolution of Modern Science Fiction: The Textual History of Hugo Gernsback's Ralph 124C 41+**. In: Science Fiction Studies, number 68, Volume 23, Part 1. Greencastle: SF-TH Inc. (at DePauw University), March 1996. Disponível em: <<http://www.depauw.edu/sfs/backissues/68/westfahl68.html>>. Consulta em: 03 jul. 2016.

WILLIS, Connie. Ado. In: **Impossible things**. New York: Bantam Books, 1993.

WILLIS, Connie. **Muito barulho por nada**. Tradução de Ronaldo S. de Biasi. Revista Isaac Asimov Magazine, n. 3, p. 94 a 103, agosto de 1990.

9.1 ANEXO 1

COMO SE DIVERTIAM, DE ISAAC ASIMOV

Margie chegou a escrever no diário, aquela noite. Na página datada 17 de maio de 2157, registrou: “Hoje Tommy encontrou um livro de verdade!” Era um livro muito antigo. O avô de Margie dissera certa feita que quando ainda menino o avô dele lhe contara que existira uma época em que todas as histórias eram escritas em papel.

Eles foram virando as páginas que eram amareladas e sinuosas, e divertindo-se muito ao lerem palavras que ainda permaneciam, em vez de se moverem como devia ser — sobre uma tela, está claro. E então, ao voltarem para a página anterior, a mesma continha aquelas palavras que ali haviam lido pela primeira vez.

— Puxa — disse Tommy — que desperdício. Quando você acabar com o livro pode jogar fora, quem sabe? Nossa tela de televisão deve ter um milhão de livros nela, e continua pronta para muitos outros.

— Eu não jogaria a tela fora.

— O mesmo com a minha — disse Margie, que tinha onze anos de idade e ainda não vira tantos telelivros quanto Tommy. Ele estava com doze anos.

Ela perguntou:

— Onde foi que você achou isso?

— Em minha casa — e o menino apontou sem olhar, porque estava ocupado, lendo. — No sótão.

— E de que trata o livro?

— De escola.

Margie encheu-se de desdém.

— Escola? E que existe para falar sobre escola? Eu detesto a escola.

Margie sempre detestara a escola, porém agora mais do que antes. O professor mecânico estivera a aplicar-lhe um teste de geografia após outro e ela se saíra cada vez pior, até que a mãe sacudira a cabeça cheia de pesar e a enviara ao Inspetor Municipal.

Tratava-se de homenzinho redondo, rubicundo, com uma caixa completa de ferramentas com mostradores e fios. Sorriu para Margie e lhe deu uma maçã, depois desmontou o professor.

Margie contara que ele não soubesse como consertar ou remontar o professor, mas o homenzinho sabia, sem dúvida, e depois de uma hora, mais ou menos, lá estava novamente aquilo, grande, preto e feio, com uma tela em que todas as lições apareciam e as perguntas eram feitas. Isso não estava tão ruim. A parte que Margie mais detestava era a frincha por onde tinha de enfiar os deveres de casa e os testes respondidos. Sempre fora preciso escrevê-los em código de

furos que a tinham obrigado a aprender aos seis anos de idade e o professor mecânico calculava a marca num piscar de olhos.

O Inspetor sorria depois de terminar o trabalho e afagara a cabeça de Margie, dizendo à mãe dela:

— Não é culpa da menina, Sra. Jones. Acho que o setor de geografia estava engrenado para rapidez um pouco demasiada. Essas coisas às vezes acontecem. Eu desacelerei para o nível médio de dez anos de idade. Na verdade o padrão global do progresso dela é inteiramente satisfatório. — E voltara a afagar a cabeça de Margie.

A menina ficara desapontada. Contava que eles levassem o professor de uma vez por todas. Uma vez haviam levado o professor de Tommy por cerca de um mês, porque o setor de história se apagara por completo.

Por isso perguntou a Tommy:

— Por que motivo alguém haveria de escrever sobre a escola?

Tommy fitou-a com um olhar cheio de superioridade.

— Porque não é o nosso tipo de escola, sua burra. É o tipo antigo de escola, que houve faz muitos anos atrás. — E aduziu altivamente, pronunciando a palavra com muito cuidado: — Muitos séculos.

Margie sentiu-se magoada.

— Bem, eu não sei que tipo de escola eles tinham lá naquele tempo. — Leu o livro sobre o ombro do menino por algum tempo e depois disse: “— Seja lá como for, tinham um professor”.

— Claro que tinham, mas não era um professor comum. Era um homem.

— Um homem? E como é que o homem podia ser professor?

— Bem, ele só dizia aos meninos e meninas as coisas, e dava deveres de casa, fazia perguntas a eles.

— Um homem não é sabido bastante para isso.

— Claro que é. Meu pai sabe tanto quanto meu professor.

— Não pode saber. Um homem não pode saber tanto como um professor.

— Ele sabe quase tanto, aposto com você.

Margie não estava em condições de contradizer, pelo que declarou:

— Eu não havia de querer um homem desconhecido em minha casa para me ensinar.

Tommy prorrompeu em gargalhadas.

— Você não sabe muita coisa, Margie. Os professores não ficavam nas casas. Tinha um edifício especial e as crianças iam lá.

— E todas as crianças aprendiam a mesma coisa?

— Claro, se fossem da mesma idade.

— Mas minha mãe disse que um professor precisa ser ajustado para combinar com a mente de cada menino e menina a quem ensina, e que cada criança tem de ser ensinada de modo diferente.

— Mesmo assim eles não faziam isso, naquele tempo. Se você não está gostando, não precisa ler o livro.

— Eu não disse que não estava gostando — apressou-se a afirmar.

— Queria saber mais sobre aquelas escolas engraçadas.

Não haviam sequer chegado à metade do livro quando a mãe de Margie chamou:

— Margie! Escola! Margie ergueu o olhar.

— Ainda não, mamãe.

— Agora! — ordenou a Sra. Jones. — E deve ser hora para Tommy, também.

Margie disse a Tommy:

— Posso ler o livro um pouco mais com você, depois da escola?

— Talvez — disse ele, indiferente e afastou-se assoviando, o livro velho e empoeirado enfiado embaixo do braço.

Margie foi para a sala de aula, ao lado do seu quarto, e o professor mecânico lá se encontrava à espera. Sempre estava lá à mesma hora, todos os dias, com exceção aos sábados e domingos, porque sua mãe dissera que as meninas pequenas aprendiam melhor se aprendessem em horas habituais.

A tela se acendeu e dizia: “A lição de aritmética de hoje é a adição de frações próprias. Por favor, ponha os deveres de casa de ontem na entrada certa.”

Margie o fez, suspirando. Pensava nas antigas escolas que existiam quando o avô de seu avô fora pequenino. Todas as crianças de toda a vizinhança apareciam, rindo e gritando no pátio, sentavam-se juntas na sala de aula, iam juntas para casa ao encerramento do dia. Aprendiam as mesmas coisas, de modo que podiam ajudar-se mutuamente nos deveres de casa e falar sobre os mesmos. E os professores eram gente...

O professor mecânico apresentava na tela: “Quando somamos as frações $\frac{1}{2}$ e $\frac{1}{4}$...”

Margie pensava como as crianças deviam ter gostado daquilo, nos dias de antigamente. Estava pensando em como se divertiam.

9.2 ANEXO 2

MANEIRA DOIDA DE LECIONAR, DE LLOYD BIGGLE, JR.

MANEIRA DOIDA DE LECIONAR

Lloyd Biggle, Jr.

Trad. de Renato J. Ribeiro

Miss Mildred Boltz bateu as mãos e exclamou:

— Que escola bonita!

O prédio brilhava fracamente, encantadoramente, à clara luz do sol matinal: pálido e delicado oásis azul e branco, que jazia como uma pedra preciosa entre as indefiníveis torres, domos e flechas do extenso complexo metropolitano.

Mas, antes mesmo de acabar de falar, ela modificou sua opinião. O prédio tinha forma de caixa utilitária, feia. Somente a cor o tornava bonito.

O motorista do táxi-aéreo estava resmungando consigo mesmo porque tinha entrado na pista errada e perdido sua vez de descer. Voltou-se rapidamente e disse:

— Perdão. Que disse?

— A escola tem uma cor maravilhosa — disse Miss Boltz.

O táxi continuou por um trevo aéreo, fez a volta e ingressou na

pista correta. Então, o motorista voltou-se novamente para ela.

— Já ouvi falar de escolas. Havia algumas lá para o oeste. Mas isto não é uma escola.

Miss Boltz enfrentou com dificuldade o olhar sério dele e esperou não corar. Isso não seria correto em uma mulher de sua idade.

— Eu não devo ter entendido o que o senhor disse. Pensei que isso fosse...

— Sim, senhora. Este é o endereço que a senhora me deu.

— Bem, então é claro que é uma escola! Eu sou professora. Vou lecionar aí.

Ele sacudiu a cabeça:

— Não, senhora. Nós não temos nenhuma escola.

O pouso foi tão perturbadoramente brusco que Miss Boltz teve que engulir os protestos e se agarrar ao capacete de segurança. Chegaram ao estacionamento ao nível do chão e a porta se abriu. Ela

pagou o motorista e desceu do táxi com a dignidade que é de se esperar de uma professora de meia-idade. Ela teria gostado de averiguar a estranha noção do motorista sobre escolas, mas não quis atrasar-se para a entrevista. É, afinal — que idéia? Se isto não fosse uma escola, o que seria?

•

No labirinto de corredores, com uma infinidade de letreiros, cada volta que ela dava parecia ser errada e já estava respirando pesado e tentando afugentar um sentimento de pânico quando chegou ao seu destino. Deu o nome a uma recepcionista que lhe disse severamente:

— Mr. Wilbings a está esperando. Pode entrar.

A porta do escritório tinha um letreiro brilhante: ROGER A. WILBINGS — VICE-SUPERINTENDENTE DE EDUCAÇÃO. DISTRITO ESCOLAR NORDESTE DOS ESTADOS UNIDOS. PARTICULAR. Miss Boltz vacilou e a recepcionista repetiu:

— Pode entrar.

— Obrigada — disse Miss Boltz, abrindo a porta.

O cavalheiro sentado atrás da escrivaninha, no distante centro da sala, esperava-a com expressão ferozmente vazia que se transformou, quando ela se aproximou, no oval de uma cabeça careca, emoldurada de cabelo. Ela piscou nervosamente e desejou estar usando as lentes de contato. A atenção de

Mr. Wilbings estava voltada para os papéis que enchiam inteiramente sua mesa. Ele lhe indicou uma cadeira, sem se dar sequer ao trabalho de olhá-la. Ela caminhou pela sala como quem anda numa corda bamba e sentou-se.

— Um instante, por favor — disse ele.

Ela fez um esforço para relaxar-se. Não era uma mocinha que acabava de sair da faculdade, procurando desesperadamente um primeiro emprego. Tinha um contrato e seus direitos obtidos em vinte e cinco anos de magistério. Apresentava-se apenas para ser indicada para um novo posto.

Seus nervos não lhe obedeceram.

Mr. Wilbings juntou os papéis, arrumou-os e guardou-os novamente numa pasta.

— Miss... ah, Boltz.

Sua fisionomia, curiosamente afetada, fascinou-a. Usava óculos coisa que não via há anos. Tinha um pouco de pêlos, bem aparados, por cima do lábio superior. Isso ela jamais vira, salvo em teatro ou cinema. Ele inclinou a cabeça para a frente, depois para trás e observou-a com desagrado por cima dos aros dos óculos.

De repente balançou a cabeça e voltou-se para a escrivaninha.

— Examinei o seu processo, Miss... ah... Boltz. Recomendo-lhe que se aposente. Minha secretária vai lhe dar os papéis necessários. Preencha-os. Bom dia.

O inesperado da resposta fez su-

mir todo o nervosismo dela. Respondeu calmamente:

— Agradeço o seu interesse, Mr. Wilbings, mas não tenho intenção de me aposentar. Agora, vamos falar de meu novo posto.

— Minha cara Miss Boltz! — ele decidira ser delicado. Sua expressão se alterou visivelmente, ficando a meio caminho de um sorriso e uma zombaria. — É o seu bem-estar que me importa. Compreendo que a sua aposentadoria pode lhe trazer dificuldades financeiras e nestas circunstâncias acho que podemos conseguir um aumento apropriado na pensão. A senhora terá segurança e liberdade para fazer o que quiser. Posso lhe garantir que não — interrompeu-se e bateu na mesa com um dedo — não está capacitada para lecionar. Embora possa lhe ser doloroso, é a verdade crua e, quanto mais cedo o reconhecer...

Por um momento terrível ela não foi capaz de controlar a risada. Ele se interrompeu, zangado, e olhou-a fixamente.

— Desculpe-me — disse ela esfregando os olhos. — Há vinte e cinco anos que sou professora, boa professora, como o senhor deve saber se tiver verificado os relatórios de eficiência. Lecionar é a minha vida e sou apaixonada por esse trabalho. É um pouco tarde para alguém me dizer que não tenho capacidade para isso.

— Lecionar é profissão para os jovens e a senhora tem quase 50 anos. E, além disso, nós precisamos levar em conta sua saúde.

— Que está ótima — disse ela. — É verdade que tive câncer no pulmão. Isso não é raro em Marte. É causado pela poeira, o senhor deve saber, e é curado sem dificuldade.

— Têve câncer quatro vezes, segundo os seus papéis.

— Tive quatro vezes e sarei quatro vezes. Voltei para a Terra somente porque os médicos acharam que eu era anormalmente suscetível ao câncer de Marte.

— Lecionar em Marte... — Ele fez um gesto de desprezo. — A senhora nunca deu aulas em nenhum outro lugar e, quando era estudante, sua faculdade era especializada em formar professores para Marte. Hove uma revolução na educação, Miss Boltz, e a senhora foi completamente ultrapassada. — Bateu de novo na escrivaninha, carrancudo. — A senhora não está capacitada para lecionar. Neste distrito, certamente não.

Ela perguntou teimosamente:

— O senhor vai respeitar meu contrato, ou vou ter que iniciar uma ação legal?

Ele sacudiu os ombros, e pegou o processo. — Inglês escrito e falado. Décimo grau. Suponho que a senhora se julga capaz de dar conta disso.

— Sou capaz.

— Vai dar aula para a sua classe de segunda a sexta-feira, das dez e quinze às onze e quinze.

— Não estou interessada em lecionar apenas em meio-período.

— Este é um posto de tempo integral.

— Cinco horas por semana?

— O seu posto supõe quarenta horas semanais para preparar a aula. Provavelmente a senhora vai precisar de muito mais do que isso.

— Vejo — disse ela. Nunca se tinha sentido tão assustada.

— As aulas começam segunda-feira que vem. Vou indicar-lhe um estúdio e providenciar orientação técnica imediata.

— Um... estúdio?

— Estúdio. — Havia um tom de satisfação maliciosa na sua voz. — A senhora vai ter uns quarenta mil alunos.

Ele tirou dois livros de uma gaveta, um deles um pesado volume, com o título de *Técnicas e Métodos no Ensino pela Televisão*. O outro, mecanodatilografado e encadernado em espiral de plástico, era um programa do curso de décimo grau de Inglês, do Distrito Escolar Nordeste dos Estados Unidos.

— Estes devem conter toda a informação de que a senhora vai precisar — acrescentou.

Miss Boltz balbuciou. — Aulas pela televisão? Então... os meus alunos vão assistir às aulas pela televisão?

— Sem dúvida.

— Então eu não vou vê-los nunca...

— Eles vão vê-la, Miss Boltz. Isto já é suficiente.

— Suponho que os exames vão ser corrigidos pelo computador,

mas e os trabalhos! Não vou poder dar conta de um trabalho sequer no semestre inteiro.

Ele olhou-a severamente. — Não há trabalhos. Também não há exames. Acredito que o sistema educacional em Marte ainda usa exames e trabalhos para forçar os alunos a aprender, mas nós já saímos desta Idade das Trevas da Educação. Se a senhora tem alguma intenção de enfiar a sua matéria nos seus alunos através de exames e trabalhos e coisas parecidas, esqueça. Estes métodos são sintomas de mau ensino, e nós não os iríamos autorizar mesmo que fosse possível. E não é.

— Se não há exames nem trabalhos, e nunca vejo os meus alunos, como posso avaliar os resultados das minhas aulas?

— Dispomos de um método para isso. A senhora vai receber um índice Trendex de duas em duas semanas. Mais alguma coisa?

— Só uma coisa. — Ela sorriu timidamente. — O senhor poderia explicar-me por que se ressentiu tão claramente da minha presença?

— Eu posso explicar — respondeu ele em tom indiferente. — A senhora tem um contrato antiquado que nós temos que respeitar, mas sabemos que não vai agüentar aqui até o seu término. Quando pedir demissão vamos ter o problema de encontrar um substituto na metade do ano escolar, e quarenta mil alunos estarão sujeitos a várias semanas de má instrução. A senhora não pode cul-

par-nos por sugerirmos que seria melhor aposentar-se já. Se mudar de idéia até segunda-feira, posso garantir-lhe aposentadoria com vencimentos e vantagens integrais. Senão, lembre-se disso: os tribunais afirmaram mais de uma vez o nosso direito de demitir um professor por incompetência, independente de direitos adquiridos.

o

A secretária de Mr. Wilbings lhe deu o número de uma sala. — Este vai ser o seu escritório — disse. — Pode esperar ali, porque eu já vou mandar alguém. — Era uma salinha com escrivaninha, estantes de livros, arquivos, um armário de filmes-livros, e um projetor manual de filmes. Uma janela estreita dava para longas fileiras de janelas estreitas. Na parede oposta à escrivaninha havia um vídeo de televisão de um metro e trinta. Este era o primeiro escritório que Miss Boltz já tivera, em toda a sua vida. Sentou-se à mesa com as descoradas paredes pardacentas olhando carrancudas para ela. Sentiu-se sozinha, humilde, e bastante assustada.

O telefone tocou. Depois de nervosa procura, localizou-o debaixo de um painel na parte superior da escrivaninha, mas quando o achou já tinha parado de tocar. Continuou examinando a mesa, e achou outro painel, que escondia os controles de televisão. Eram quatro diais, cada um numerado de zero a nove. De cabeça calcu-

lou o número possível de canais como 9999. Experimentou vários números e só conseguiu uma tela branca, exceto no canal 0001, que trazia o aviso: AS AULAS COMEÇARÃO SEGUNDA-FEIRA, 9 DE SETEMBRO. MATRÍCULAS ABERTAS. VOCÊ PRECISA SE MATRICULAR PARA CONSEGUIR CRÉDITOS DE GRADUAÇÃO.

Alguém bateu à porta. Era um homem de cinqüenta anos ou mais, ar bondoso e envelhecido, que se apresentou como Jim Pargrin, chefe da seção técnica. Sentou-se no braço da cadeira dela, e sorriu. — Estava com medo de que você se tivessê perdido. Telefonei e ninguém atendeu.

— Quando achei o telefone já tinha desligado — disse Miss Boltz.

Ele riu, e depois disse seriamente: — Então, você é a marciana. Sabe no que está entrando?

— Eles o mandaram aqui para me assustar?

— Eu não assusto ninguém, só os novos técnicos. Eu apenas imaginei alguma coisa . . . mas não tem importância. Vamos ao seu estúdio, e eu lhe explico como funciona tudo.

Deixaram rapidamente para trás as fileiras de escritórios, e cada sala por onde passavam mostrava uma enorme janela de vidro de frente para o corredor. Isto a fazia lembrar-se do aquário, em Marte, aonde ela levava algumas vezes os seus alunos para lhes mostrar a estranha vida marinha da Terra.

Pargrin abriu a porta, e lhe estendeu a chave. — Seis — quatro — três — nove. Bem longe da sua sala, mas pelo menos é no mesmo andar.

Uma mesa preta horrorosa, de pernas curtas de metal, estava agachada à frente do pequeno quadro-negro. A câmara os mirava do alto da parede em frente, e ao lado estava o vídeo-piloto. Pargrin abriu uma caixa de controle e, de repente, as luzes a cegaram. — Como a senhora é professora de Inglês eles supõem que não vai precisar de nenhum equipamento especial — disse. — Está vendo esses botões? O número 1 dá uma visão da mesa, do quadro-negro e do espaço que está limitado por baixo por aquela linha do chão. O número 2 dá um *close up* da mesa. O número 3, um *close up* do quadro negro. Pronta para experimentar?

— Não estou compreendendo.

Ele apertou outro botão.

— Aí.

O vídeo-piloto acendeu-se. Miss Boltz o encarou — encarou a mulher de meia idade, de aparência abatida, que olhava de volta para ela e pensou quão velha estava! O vestido que tinha comprado com tanto carinho e a preço tão caro, na véspera, era agora um borrão de cores repulsivas. O rosto estava chocantemente pálido. Disse com tristeza a si mesma, que devia ter passado mais tempo no convés solar quando voltava de Marte.

— Experimente o número 2 — sugeriu Pargrin.

Ela se sentou à mesa e apertou o botão número 2. Mudou de repente a imagem da câmara, e ela se sobressaltou ao ver o seu *close up*. O número 3, focalizando-a ao quadro-negro, foi igualmente ruim.

Pargrin desligou a câmara e fechou a caixa de controle. — Aqui, ao lado da porta, você marca a sua entrada — disse Pargrin. — Se não apertar o botão até às dez horas e quinze minutos, sua aula será automaticamente cancelada. E também . . . você deve parar imediatamente quando a aula terminar, às onze e quinze, para que o outro professor possa estar pronto para a aula seguinte às onze e meia. Apenas, é considerado sinal de boas maneiras apagar o quadro-negro e deixar tudo em ordem. O material de que vai precisar está dentro da mesa. Tudo claro?

— Acho que está. A não ser que possa explicar como vou ensinar Inglês escrito e falado sem nunca ouvir meus alunos, nem ler nada do que escrevem.

Ele ficou calado enquanto deixavam o estúdio. — Sei o que está querendo dizer — falou, quando chegaram à sala dela. — As coisas eram diferentes quando eu era criança. A televisão era um negócio que a gente via quando os pais deixavam, e a gente ia à escola com as outras crianças. Mas agora é diferente, e parece que está funcionando. Pelo menos, os chefões dizem que está. De qual-

quer forma... desejo-lhe a melhor sorte.

Ela voltou à mesa e abriu, pensativamente, *Técnicas e Métodos no Ensino pela Televisão*.

•

Às dez e cinco da segunda-feira seguinte, Miss Boltz marcou sua entrada no estúdio. Respondeu-lhe uma luz branca no vídeo-piloto. Ela sentou-se à mesa e, depois de apertar o botão número 2, juntou as mãos e esperou.

Exatamente às dez e quinze, a luz branca passou a vermelha, e do vídeo-piloto a sua própria imagem olhou desaprovadamente. Bom dia — falou. — Esta é a aula de Inglês para o décimo grau. Sou Miss Boltz.

Tinha decidido dedicar a primeira aula inteira para fazer sua apresentação. Embora nunca pudesse vir a conhecer pessoalmente os seus milhares de alunos, sentiu que eles deveriam saber alguma coisa sobre ela. Isto era um pouquinho que ela lhes devia.

Falou sobre os anos em que tinha ensinado em Marte — como os alunos assistiam às aulas juntos, como havia somente vinte ou vinte e cinco alunos em cada sala, ao invés de quarenta mil assistindo às aulas através de igual número de televisores. Descreveu o período de intervalo, quando os alunos que saíam da redoma para brincar precisavam de máscaras para respirar. Contou-lhes sobre as excursões no campo, quando a

classe, ou às vezes a escola inteira, saía para estudar a vida vegetal marciana, ou rochas e formações do solo. Contou-lhes algumas das perguntas que seus alunos marcianos gostavam de fazer sobre a Terra.

Os minutos arrastavam-se aborrecidamente. Sentia-se aprisionada sob o olhar frio da câmara, e a sua imagem no vídeo-piloto começou a parecer desfigurada e assustada. Nunca tinha pensado que lecionar pudesse cansar tanto assim.

O fim da hora veio como uma angústia mortal. Sorriu fracamente, e do vídeo-piloto uma horrível caricatura de sorriso fez uma careta de volta para ela. — Vou ver vocês de novo amanhã. — Bom dia.

A luz vermelha desvaneceu-se, até voltar a branco. Miss Boltz deu uma olhada final e sobressaltada para a câmara, sumiu.

Estava sentada à mesa, tentando miseravelmente conter as lágrimas, quando Jim Pargrin entrou.

— O que está acontecendo? — perguntou.

— Sinto apenas vontade de ter ficado em Marte.

— Por que está desejando isso? Conseguiu aqui um começo muito bom.

— Não acho.

— Pois eu acho — ele lhe sorriu. — Tomamos uma amostra Trendex da sua aula esta manhã, nos dez minutos finais. Fazemos isto às vezes com um novo professor. Muitos alunos começaram a

assistir às aulas que lhes são programadas, mas se o professor não é bom eles mudam de canal, procurando qualquer coisa ao acaso. Por isso, nós verificamos no final da primeira hora para ver como está indo o novo professor Wilbings pediu que fizéssemos um Trendex sobre você, e ele próprio desceu para nos ver fazer. Acho que ficou desapontado. — Deu um risinho baixo de satisfação. — Foi apenas uma fração de um por cento, o que é praticamente perfeito.

Ele foi embora antes dela poder agradecer. Assim voltou para a sua mesa e percebeu que o desânimo tinha desaparecido como resultado de magia. Alegrementemente se lançou à tarefa de reescrever o programa de Inglês para o décimo grau.

Não tinha objeções ao plano básico, que era amplo e bem construído, às vezes quase lógico. Mas os exemplos, a reduzida lista de contos, romances e peças indicados para estudo e leitura suplementar... eram incríveis. Apenas incríveis.

— Peça recomendada — dizia o programa. — *Você não pode casar com um elefante*, de H. N. Varga. Esta deliciosa comédia...

Riscou com traços firmes da caneta e escreveu na margem: William Shakespeare, *O Mercador de Veneza*. Colocou a *Estória de duas cidades*, de Charles Dickens, no lugar de *Cobertas de sela e dois revólveres*, um romance vibrante do velho oeste, de Percivale Oliver. Não encontrou nenhum item no

programa dedicado à poesia, por isso inventou um. A caneta foi deslizando incessantemente pelo programa e a sua consciência permaneceu tranqüila. O manual não dizia que se encorajava a originalidade nos professores?

No dia seguinte, quando saiu pelo corredor em direção ao estúdio, estava calma.

o

A espaçosa frieza do edifício e a solidão monótona da sua sala a deprimiam tanto que decidiu preparar as aulas no seu apartamento. Foi só na metade da sua terceira semana que descobriu o caminho para o décimo andar onde, segundo o manual, havia uma sala de lanche. Enquanto esperava sua vez diante das máquinas automáticas, os jovens professores que a rodeavam em silêncio a faziam sentir-se verdadeiramente pré-histórica.

Uma mão acenou para ela quando ela dirigiu-se às mesas. Jim Pargrin levantou-se de um salto e segurou a sua bandeja. Um rapaz mais jovem a ajudou a se sentar. Depois de tantas horas de solidão, a atenção repentina a deixou sem respiração.

— Meu sobrinho — disse Pargrin. — Lyle Stewart. Leciona Física. Miss Boltz é a professora que veio de Marte.

Era um rapaz de feições escuras e aparência simpática, com o sorriso estampado. Ela disse que tinha muito prazer em conhecê-lo,

e estava falando isto sinceramente. — Imagine, você é o primeiro professor com quem falei! — exclamou.

— Aqui a maior parte dos professores se ignora mutuamente — confirmou Stewart. — É exclusivamente um emprego de sobrevivência dos mais aptos.

— Mas eu acho que algum tipo de cooperação...

Ele balançou a cabeça. — Suponha que a senhora tenha um grande sucesso, por alguma razão. Consegue um Trendex alto, e os outros professores descobrem. Então, eles prestam atenção à sua aula e, se puderem roubar o seu "jeito", eles o farão. Então, a senhora vê a aula deles, para ver se têm alguma coisa que a senhora possa roubar, e descobre que estão usando a sua técnica. É claro que não vai gostar disso. Tivemos professores metidos em casos de assalto, e em processos uns contra os outros, e em graus variados de comportamento pouco digno. No melhor dos casos, limitamo-nos a não conversar entre nós.

— Que tal está achando disto daqui? — Perguntou Pargrin.

— Sinto falta dos alunos — disse Miss Boltz. — Fico preocupada porque não conheço meus alunos e não posso verificar os seus progressos.

— Não vá forçar demais uma abstração como *progresso* — disse amargamente Stewart. — A orientação da Nova Educação é essa, expomos à criança o assunto em pauta. A exposição tem lugar em

sua casa, que é o seu ambiente mais natural. A criança absorverá o que permitir a sua capacidade individual, e mais do que isso não temos o direito de esperar.

— Mas assim a criança fica sem sentido de realização, sem incentivo para aprender.

— Pela Nova Educação, estes dois problemas são irrelevantes. Estamos nos esforçando para alcançar a mesma técnica que transformou a publicidade em fator tão importante para nossa economia. Prenda a atenção das pessoas, e faça-as comprar, apesar de si mesmas. Ou prenda a atenção dos alunos, e faça-os aprender, quer eles o queiram, quer não.

— Mas o aluno não aprende valores sociais assim.

Stewart sacudiu os ombros. — Por outro lado, a escola não tem problemas com a disciplina. Não há atividades extra-curriculares para supervisionar. Não há problemas de transporte das crianças de casa até a escola e da escola para casa. Não está convencida?

— Claro que não!

— Então, guarde a sua opinião consigo mesma. E, aqui entre nós, eu vou lhe contar qual é o fator mais poderoso na filosofia da Nova Educação. É o dinheiro. Ao invés de aplicar uma fortuna em edifícios e terrenos, com milhares de escolas para manter, temos um estúdio de televisão. Economizamos outra fortuna em salários de professores, porque um professor sozinho dá conta de milhares de alunos, quando normalmente ha-

veria um para cada vinte ou trinta. As crianças brilhantes aprenderão, por piores que sejam os métodos de ensino, e é disso que nossa civilização precisa — apenas de algumas pessoas brilhantes para inventarem algumas máquinas eficientes. A anuidade escolar é a mais baixa dos últimos cento e cinqüenta anos.

Ele empurrou a cadeira para trás e continuou:

— Muito prazer em conhecê-la, Miss Boltz. Talvez possamos ser amigos. Como a senhora é professora de Inglês e eu de Física, é pouco provável que tenhamos o que roubar um ao outro. Agora eu tenho que ir pensar em alguns novos truques. Meu Trendex está baixo.

Ela observou-o pensativamente enquanto ele se afastava. — Tem a aparência de quem está trabalhando demais — disse em voz alta.

— Poucos professores têm contratos como o seu — disse Pargrin. — Os outros podem ser demitidos a qualquer momento. Lyle quer ir trabalhar na indústria no ano que vem, e ele pode ter dificuldade para encontrar um emprego se for despedido.

— Vai deixar de lecionar? É uma pena.

— Não há futuro nessa profissão.

— Sempre há um futuro para um bom professor.

Pargrin sacudiu a cabeça. — Olhe em torno. Todos os professores são jovens. Eles agüentam o

tempo que podem, porque o salário é muito bom, mas chega uma hora em que a segurança é mais importante do que o dinheiro. De qualquer forma, num futuro que não está muito distante não vai haver mais professores. O Distrito Central está fazendo experiências agora com aulas filmadas. É só arranjar um bom professor, filmar um ano de trabalho dele, e não se precisa mais do professor. Apenas projetam os filmes. Não. Há muito pouco futuro para um professor. Récebeu suas cópias dos índices Trendex?

— Como? Não recebi. Devia ter recebido?

— Elas chegam de duas em duas semanas. Foram distribuídas ontem.

— Eu não recebi.

Ele praguejou baixinho, e depois olhou-a como quem pede desculpas. — Wilbings sabe ser bastante desonesto quando o deseja. Provavelmente ele pensa que vai pegar você de surpresa.

— Desculpe, mas tenho a impressão de que não entendo direito a história destes índices.

— Não há nada complicado nelles. Num período de duas semanas tiramos mil amostras do número de alunos de cada professor. Se todos estão assistindo à aula programada, como devem estar, o Trendex do professor é cem. Se só metade está assistindo, o Trendex é cinqüenta. Um bom professor vai ter cerca de cinqüenta. Se o Trendex cai abaixo de vinte, o

professor é demitido. Incompetência.

— Então as crianças não são obrigadas a assistir às aulas, se não o quiserem?

— Os pais têm o dever de providenciar os aparelhos de televisão — respondeu Pargrin — e de obrigar os filhos a estar presentes durante as horas de aula — “assistindo”, como se diz — mas não são forçados legalmente a fazê-los assistir a qualquer aula em particular. Para isso seria necessário fiscalizarem os alunos de minuto em minuto, e os tribunais decidiram que isso não seria razoável. Também não seria razoável exigir aparelhos que só operassem em canais pré-estabelecidos e, mesmo que fosse assim, os alunos ainda poderiam assistir a aulas em canais que devem ver somente em outro período. Assim, os alunos estão no lugar, os aparelhos também, mas se não gostam de uma aula, podem ver qualquer outra coisa. Pode ver como é importante para o professor tornar as aulas interessantes.

— Entendo. Qual foi o meu Trendex?

Ele olhou para o outro lado. — Zero.

— Quer dizer... *ninguém* está assistindo à minha aula? Eu pensei que estivesse fazendo as coisas corretamente.

— Você deve ter feito alguma coisa que os interessou, naquela manhã. Talvez eles apenas se tenham cansado da sua aula. Acon-

tece. Você observou algum dos outros professores?

— Por Deus, não! Estive tão ocupada que nem pensei nisso.

— Lyle pode ter algumas idéias para lhe dar. Vou pedir a ele para nos encontrar na sua sala, para a aula das duas horas. E aí... bem, nós vamos ver.

•

Lyle Stewart espalhou alguns papéis na mesa em frente a ela, e debruçou-se em cima deles. — Estes são os índices Trendex — disse. — A senhora devia receber uma cópia.

Ela olhou a lista de nomes, e encontrou o seu. Boltz, Mildred. Inglês, décimo grau. Horário: dez e quinze. Canal 6439. Zero. Média de idade, zero.

— Isto tem alguma coisa a ver com os métodos que está usando — disse Stewart. — Agora há uma aula de Marjorie McMillan às duas da tarde. Ela dá aula de Inglês para o décimo-primeiro grau, e o Trendex dela é 64. É bem alto. Vamos ver como ela o consegue. — Ele ajustou os diais.

Exatamente às duas horas, Marjorie McMillan apareceu, e a primeira impressão de Miss Boltz, horrorizada, foi que ela estava-se despindo. Os sapatos e meias estavam cuidadosamente colocados no chão. Naquele momento, ela estava abrindo o zíper da blusa. Olhou a câmara.

— O que vocês estão fazendo aqui, rapazes e bonecas? — sus-

surrou amorosamente. — Eu pensei que estava sozinha.

Ela era uma loira bem feitosa, de beleza vistosa, impudente mesmo. O seu perfil ostentava curvas sensacionais. Sorriu, balançou a cabeça, e começou a andar na ponta dos pés.

— Ora, bem, como estamos entre amigos...

Tirou a blusa. Depois, a saia e ficou diante das câmaras com o mínimo possível de roupa, bem à vontade, apenas de calça e sutian. A câmara captava brilhantemente as suas cores escarlates e douradas. Ela deslizou em passos saltitantes e apertou o botão para um close up do quadro-negro.

— Hora de estudar, para vocês todos, rapazes e bonecas — disse. — Isto se chama uma sentença. — Leu em voz alta enquanto escrevia no quadro-negro. ... O — homem — correu — pela — rua — abaixo. "Correu pela rua abaixo" é o que o homem fez. Nós chamamos isso de predicado. Palavra engraçada, não é? Vocês não acham também?

Miss Boltz emitiu um protesto horrorizante. — *Décimo-primeiro grau* de Inglês?

— Ontem falamos sobre os verbos — disse Marjorie McMillan. — Vocês se lembram? Aposto que nem estavam prestando atenção. Aposto que nem agora vocês estão prestando atenção.

Miss Boltz levou um susto. De repente, o sutian se soltou. As alças se soltaram, e Miss McMillan segurou-as no momento exato em

que começava a cair. — Quase caiu desta vez — disse. — Talvez caia mesmo, algum dia destes. E vocês não vão querer perder isso, não é? É melhor prestarem atenção. Agora, vamos dar outra olhada naquele velho predicado chato.

Miss Boltz disse calmamente: Está um pouco fora de questão para mim, não é?

Stewart escureceu o vídeo. — O alto índice dela não vai durar muito tempo — falou. — Assim que os alunos se convencerem que ela não vai mesmo deixar cair aquela coisa. Mas vamos dar uma olhada neste outro. Inglês, décimo grau. Um professor masculino, Trendex 45.

Era jovem, tinha aparência razoavelmente boa e bastante talento. Equilibrava o giz em cima do nariz. Fazia malabarismo com os apagadores. Imitava. Começou a leitura daquele clássico moderno, *Cobertas de Sela e Dois Revólveres*, e lia muito bem, dramatizando alguns trechos saltando para trás da mesa para apontar um revólver imaginário de seis tiros contra a câmara. Era muito realista.

— As crianças devem gostar dele — disse Stewart. — Provavelmente ele vai se manter bastante bem. Vamos ver agora se há mais alguém.

Havia uma professora de História, uma jovem sossegada com brilhante talento artístico. Fazia desenhos e caricaturas com facilidade espantosa e colocava-os em ordem com uma conversa animada.

Viram um professor de Economia que fazia truques surpreendentes com cartas e dinheiro. Viram também duas moças cujas técnicas se aproximavam das de Marjorie Mc-Millan, embora de maneira muito mais moderada. Seus índices também estavam bem abaixo.

— Isso basta para lhe dar uma idéia do que a senhora tem contra si — concluiu Stewart.

— Um professor que não sabe fazer nada além de lecionar está terrivelmente prejudicado — disse pensativamente Miss Boltz. — Esses professores são apenas atores. Não estão ensinando nada aos alunos... apenas os estão entre-tendo.

— Eles precisam cobrir a matéria toda dos seus cursos. Se os alunos olham, não podem deixar de aprender *alguma coisa*.

Jim Pargrin estivera calado, enquanto eles passavam de canal a canal. Mas neste momento ele se levantou e sacudiu solenemente a cabeça grisalha. — Vou dar uma olhada na seção técnica. Talvez possamos mostrar-lhe alguns filmes. Normalmente isso é condenado, porque não temos pessoal nem equipamento para mostrar filmes a todos os professores, mas acho que posso dar um jeito para você.

— Obrigada — disse ela. — Estou-lhe muito agradecida. E obrigada a você, Lyle, por ajudar uma causa perdida.

— A causa nunca está perdida enquanto a pessoa ainda está lutando — respondeu ele.

Os dois saíram juntos e, muito

tempo ainda depois que a porta se fechou, Miss Boltz permaneceu sentada diante do vídeo branco da televisão, imaginando quanto tempo ainda teria de trabalho.

Durante vinte e cinco anos no Marte árido e inóspito, ela sonhara com a Terra — andar descalça na grama verde, com árvores e arbustos verdes em torno e sobre a cabeça, ao invés da transparência embaçada de uma redoma atmosférica, o azul infinito do céu. Tinha vivido no desolado deserto marciano e sonhava com as altas ondas do oceano, correndo em direção ao horizonte de água.

Agora, estava de volta à Terra, vivendo na megalópolis do Leste dos Estados Unidos. Ruas e edifícios avançavam sobre os parques minúsculos. O céu azul estava quase escurecido pelo tráfego aéreo. Ela vislumbrara o oceano, uma ou duas vezes, de um táxi-aéreo.

Mas os campos verdes, lagos e oceano estavam lá, apenas à espera de alguém. Ela só tinha que ir até eles. No entanto, tinha trabalhado; tinha-se deixado escravizar por suas aulas. Tinha passado horas escrevendo, revendo e procurando exemplos, e mais horas ainda se examinando meticulosamente, e praticando longamente a sua única hora de aula antes de apresentá-la perante o olho devorador da câmara.

E ninguém assistira. Durante aquelas duas primeiras semanas,

os alunos a haviam abandonado. Ela os fora perdendo aos poucos: às dezenas, centenas e milhares, até não possuir um só.

Esqueceu as humilhações e passou ao ensino do *Mercador de Veneza*, de Shakespeare. Jim Pargrin a ajudou pessoalmente e assim ela pôde projetar excelentes filmes e cenas da peça.

Perguntou tristemente. — Não é uma pena projetar essas maravilhas quando ninguém está assistindo?

— *Eu* estou assistindo — disse Pargrin. — E gosto delas.

Seus olhos bondosos a deixaram melancólica, enquanto se lembrava de muito tempo atrás — do belo rapaz que tinha ido à sua partida para Marte olhando-a daquele mesmo modo, enquanto lhe prometia se unir a ela assim que completasse o curso técnico. Ela lhe deu um beijo de despedida, e a notícia seguinte que teve dele foi que morrera num acidente idiota. Passaram longos anos entre aqueles olhares ternos dirigidos a Miss Mildred Boltz e o momento atual. Esses anos ela nunca os considerara como vazios. Preenchera-os lecionando com amor, mas, agora? Agora se encontrava numa saleta com apenas uma câmara olhando-a.

Pargrin chamou-a quando chegaram os índices Trendex seguintes.

— Recebeu a sua cópia?

— Não — respondeu ela.

— Vou arranjar uma a mais e depois lhe mando.

Pargrin mandou, mas ela sou-

be, sem mesmo olhar, que o índice de Boltz, Mildred, Inglês — décimo grau, etc., continuava zero.

Percorreu as livrarias em busca de livros sobre a técnica de ensino pela televisão. Encontrou exemplos abundantes nas matérias que se prestam mais facilmente à apresentação visual, mas eram de pouquíssima ajuda ao ensino de Inglês para o décimo grau.

Passou a ler os periódicos pedagógicos e experimentou os mistérios da Nova Educação. Leu sobre a sanidade do indivíduo e o direito do estudante a uma educação na sua própria casa, sem ser perturbado por distrações sociais. Leu a respeito dos perigos psicológicos da competição no aprendizado e os males dos padrões artificiais; sobre os perigos do antiquado ensino em grupo e sua sinistra contribuição para a delinqüência.

Pargrin trouxe outro índice Trendex. Ela tentou um sorriso. — Zero de novo.

— Bem... não exatamente.

Ela olhou fixamente o papel, piscou e olhou de novo. O índice era 0,1 — um décimo de um por cento. Sem respirar fez uma aritmética mental. Tinha um aluno! Naquele instante, ela teria renunciado a todas as suas vantagens de aposentadoria pelo privilégio de encontrar aquele único adolescente leal.

— O que acha que eles vão fazer? — perguntou.

— Aquele seu contrato não é brincadeira. Wilbings não vai ini-

ciar nenhuma ação até ter certeza de sua vitória.

— De qualquer forma, é formidável saber que tenho um aluno. Acha que tenho outros?

— Por que não pede para eles lhe escreverem? Se receber muitas cartas, poderá usá-las como prova.

— Não estou interessada em provas — disse — mas vou pedir a eles que me escrevam.

— Miss... ah... Mildred...

— Pois não.

— Nada. Quero dizer, gostaria de jantar comigo hoje à noite?

— Gostaria muito.

•

Passou uma semana antes que ela finalmente pedisse aos alunos para lhe escreverem. Sabia muito bem porque hesitava: Tinha medo de não receber nenhuma resposta.

Mas chegou o dia em que, terminado o programa da aula um minuto antes da hora marcada, apertou as mãos, forçando um sorriso para câmara. — Gostaria de lhes pedir um favor. Quero que cada um de vocês me escreva uma carta. Conte-me sobre si mesmo. Diga o que acha das coisas que estivemos estudando. Vocês sabem tudo a meu respeito, e eu não sei nada sobre vocês. Por favor, escrevam-me.

Recebeu onze cartas. Tomou-as reverentemente, leu-as com amor, e começou as aulas sobre a *Estória de Duas Cidades* com renovada confiança.

Mostrou as cartas a Jim Pargrin, e disse, quando ele acabou de lê-las: — Deve haver milhares como estes — crianças brilhantes, ansiosas, que adorariam aprender se não fossem jogados numa espécie de indiferença passiva por todo este espetáculo de circo.

— Wilbings lhe disse alguma coisa?

— Nada.

— Ele me pediu para basear o seu próximo Trendex em duas mil amostras. Eu lhe respondi que precisaria de uma ordem especial da junta diretora. Acho que ele não vai importar-se.

— Ele deve estar-se preparando para tomar alguma medida a meu respeito.

— Também tenho medo disso — falou Pargrin. — Nós devíamos começar realmente a pensar em alguma linha de defesa para você. Vai precisar de um advogado.

— Não sei se vou apresentar defesa. Estive pensando se não devia passar para uma escola particular.

— Existem escolas particulares, é verdade. Para os que podem mandar os filhos estudarem lá. Por outro lado, os filhos dos pobres não entram nelas.

— Quando tiver algum tempo vago, vou entrar em contato com as crianças que me escreveram.

— O próximo Trendex deve chegar na segunda-feira — disse Pargrin. — Provavelmente vai ter notícias de Wilbings nesse dia.

•

Wilbings mandou chamá-la segunda-feira de manhã. Ela não o tinha visto desde aquele dia, mas tinha guardado bem na memória a sua aparência absurda e seus maneirismos irritados. — A senhora está familiarizada com os índices Trendex?

Como sabia que ele havia tentado, de propósito, mantê-la na ignorância, ela sacudiu inocentemente a cabeça. Sua consciência não protestou.

Ele explicou pacientemente a técnica e o seu objetivo.

— Se o Trendex é tão valioso como o senhor está dizendo — ela perguntou — por que não informa os professores dos seus índices?

— Mas são informados. Todos recebem uma cópia de cada relatório.

— Não recebi nenhuma.

— Provavelmente foi um descuido, já que este é o seu primeiro período. De qualquer forma, estou com todos aqui, menos o de hoje, e a senhora o receberá assim que estiver pronto. Pode vê-los.

Ele passou em revista os relatórios um a um, apontando cerimoniosamente os zeros. Quando chegou ao índice de 0,1, fez uma pausa. — Está vendo, Miss Boltz, que das milhares de amostras tomadas só conseguimos encontrar um aluno assistindo à sua aula. Este é, de longe, o pior resultado que já tivemos. Sou forçado a lhe pedir que se aposente voluntariamente e, se a senhora se recusar,

não vou ter outra alternativa...

Interrompeu-se quando entrou a sua secretária, sem fazer barulho, trazendo o novo Trendex. — Certo. Obrigado. Aqui está. Mildred, Boltz...

O seu dedo ondulou comicamente. A paralisia parecia haver cortado a sua fala. Miss Boltz encontrou o seu nome, e acompanhou a linha para ver o seu índice.

Era 27.

— É evidente que eu melhorei — ela se ouviu dizendo. — Há mais alguma coisa?

Demorou um momento até ele recuperar a fala, e quando o conseguiu, o tom de voz tinha aumentado perceptivelmente. — Não. Nada mais.

Enquanto ela saía pela sala de entrada, ouviu de novo a voz, ainda alta, resmungando irritadamente no telefone da sua secretária. — Pargrin. Quero Pargrin aqui imediatamente.

Ele a estava esperando na cafeteira. — Foi tudo bem, acho — disse ele, com uma despreocupação estudada.

— Foi muito bom.

Ele pegou um grande pedaço de sanduíche, e mastigou-o solenemente.

— Jim, por que você fez isto? — ela perguntou.

Ele ficou chocado. — Fiz o quê?

— Mudar desta forma o meu Trendex.

— Ninguém muda um Trendex. Não é possível. O próprio Wilbings lhe dirá isso. — Acrescentou suavemente: — Como soube?

— É a única explicação possível e você não devia ter feito isso. Pode criar problemas para você, e apenas adia o inevitável. No próximo relatório vou ter zero de novo.

— Não tem importância. Wilbings vai acabar iniciando uma ação, mas agora não vai ser muito impulsivo a este respeito.

Comeram em silêncio até que o gerente da cafeteria trouxe uma mensagem urgente de Mr. Wilbings para Mr. Pargrin. Pargrin piscou para ela. — Acho que vou me divertir com isso. Vai estar no seu escritório hoje à tarde?

Ela balançou a cabeça. — Vou visitar meus alunos.

— Então, vou vê-la amanhã.

Olhou-o pensativamente enquanto ele se afastava. Desejou sinceramente que Pargrin não se tivesse metido em problemas.

Na pista de aterrissagem do teto, pediu ao gerente que chamasse um táxi-aéreo para ela. Enquanto esperava, tirou uma carta da bolsa e a releu.

Meu nome é Darrel Wilson. Tenho dezesseis anos e tenho que passar quase todo o tempo dentro do meu quarto, porque sofro do mal de Redger e sou semi-paralítico. Gosto da sua aula e, por favor, será que podíamos ter mais Shakespeare?

— Aqui está o seu táxi, senhora.

— Obrigada — disse Miss Boltz. Guardou de novo a carta na bolsa e subiu rapidamente a rampa do táxi.

Jim Pargrin ajeitou o cabelo e a olhou fixamente. — Ora. O que é isso agora? *Classe* de aula?

— Tenho nove alunos que vêm aqui todos os dias à escola. Preciso de algum lugar para lhes dar aula.

Pargrin estalou baixinho a língua. — Wilbings teria uma hemorragia!

— Minhas aulas pela televisão tomam apenas cinco horas por semana, e já tenho programado o ano inteiro. Por que então alguém iria achar ruim que eu dê aulas a um grupo escolhido de alunos, no meu tempo vago? — Acrescentou suavemente: — Estes alunos *precisam* disso.

Eram crianças maravilhosas, brilhantes, mas precisavam aprender a fazer perguntas, a articular os pensamentos e sentimentos, a verem seus problemas pessoais tratados com simpatia pelos outros. Precisavam desesperadamente umas das outras. Dezenas, centenas de milhares de crianças capazes estavam sendo sufocadas intelectual e emocionalmente na solidão árida das aulas pela televisão.

— O que Wilbings não sabe não vai irritá-lo — disse Pargrin. — Pelo menos, espero que não. Mas . . . uma sala de aulas? Não há nada parecido aqui no prédio. Será que você podia usar um estúdio grande? Podíamos colocar uma cortina em frente ao vidro para vocês não serem interrompidos. Em que horas você iria dar aula?

— O dia inteiro. Das nove às

três. Eles vão trazer o almoço de casa.

— Bem, mas não vá esquecer as aulas pela televisão. Mesmo que ninguém esteja vendo...

— Não me esqueço, não. Meus alunos vão aproveitar aquela hora como tempo de estudo. A não ser que você desse um jeito para eu dar a aula da televisão nesse estúdio maior.

— Dou, sim. Posso conseguir isto.

— Formidável! Não consigo dizer como lhe estou agradecida.

Ele sacudiu os ombros, e olhou timidamente para o outro lado.

— Teve algum problema com Mr. Wilbings?

— Pouca coisa. Ele achou que o seu Trendex estava errado. Como não sou eu quem toma os índices, o máximo que podia fazer era indicar a ele o encarregado do Trendex.

— Então, estou segura por algum tempo. Vou começar as aulas amanhã.

•

Três dos alunos chegaram em cadeiras elétricas de rodas. Ela era uma garota muito simpática e sensível, que tinha nascido sem pernas e, embora a ciência a tivesse dotado de um par, não gostava de usá-lo. Darrel e Charles sofriam do mal de Redger. Sharon era cega. Os "atores" da televisão não conseguiram atraí-la com os seus truques, mas ela ouvia cada palavra de Miss Boltz com expressão embevecida.

O nível de inteligência deles ultrapassava de longe o de qualquer outra classe que Miss Boltz já tivera. Sentiu-se humilde, e bastante apreensiva; mas a apreensão desapareceu quando olhou os rostos felizes dos garotos, naquela primeira manhã, e lhes deu as boas vindas à aventura através dos caminhos da Velha Educação.

Ela tinha dois cúmplices. Jim Pargrin cuidava pessoalmente das questões técnicas da sua hora na televisão e, alegremente, colocava a classe inteira sob o olho da câmara. Lyle Stewart, que achava a oportunidade de trabalhar com estudantes de verdade muito atraente para não a aproveitar, dava duas horas de ciências e matemática à tarde. Miss Boltz expôs com segurança suas unidades de estudo. História, Inglês, Literatura e Estudos Sociais. Mais tarde, se continuasse com a classe, ia tentar ensinar uma língua estrangeira. Aquela quarta-feira foi o dia mais feliz de sua vida, desde a sua volta à Terra.

Na quinta-feira de manhã, um mensageiro especial trouxe um envelope com brasão oficial. Dentro, estava a sua demissão.

— Já soube disso — falou Jim Pargrin, quando ela lhe telefonou. — Quando é a audiência?

— Terça-feira que vem.

— Faz sentido. Wilbings conseguiu autorização da junta diretora para tirar um Trendex especial. Ele trouxe até mesmo um técnico de fora para fiscalizar, e para terem certeza dobrada tira-

ram duas mil amostras. Você vai precisar de um advogado. Conhece algum?

— Não. Não conheço quase ninguém na Terra. — Suspirou. Tinha estado tão feliz naquele seu primeiro dia de ensino de verdade que este súbito encontro com a realidade a desconcertava. — Tenho medo de que um advogado queira muito dinheiro, e vou precisar de todo o dinheiro que tenho.

— Uma coisinha como uma audiência com a Junta de Educação não vai custar muito. Deixe isto comigo — eu lhe arranjo o advogado.

Ela quis protestar, mas não teve tempo. Os seus alunos a esperavam.

•

No sábado, ela almoçou com Bernard Wallace, o advogado recomendado por Jim Pargrin. Era um homem pequeno, idoso, com profundos olhos cinzentos que penetravam nela, vindo de trás de pestanas curvadas. Fez algumas perguntas ao acaso durante o almoço e, quando já tinham terminado a sobremesa, ele se reclinou na cadeira, girou o chaveiro de argola num dedo e sorriu-lhe.

— Algumas das pessoas mais agradáveis que eu conheci em toda a vida foram meus professores — disse. — Pensei que não houvesse mais gente daquele gênero. Acho que a senhora não percebeu que a sua raça está quase extinta.

— Há muitos bons professores em Marte — respondeu ela.

— Claro. As colônias têm uma visão diferente de educação. Seria o seu suicídio se simplesmente acompanhassem as modas. Eu penso vagamente que talvez nós, aqui na Terra, nos estejamos suicidando. Este negócio de Nova Educação tem alguns resultados sobre os quais não temos conhecimento. A pior consequência é que as crianças não estão sendo educadas. Os empresários são forçados a treinar os novos empregados a partir do nível primário. No governo houve um impacto, também. Não se pode esperar grande coisa de uma campanha eleitoral, quando uma boa parte do eleitorado se habituou a receber informações em doses muito fracas e com uma camada imensa de açúcar a cobri-las. Por isso, estou contente em trabalhar no seu caso. Não precisa se incomodar com honorários. Não vou cobrá-los.

— Isto é muita bondade sua — murmurou ela. — Mas ajudar uma professora que já está liquidada não vai melhorar muito as condições gerais.

— Não lhe estou prometendo ganhar esta causa — disse sobriamente Wallace. — Wilbings conta com as melhores cartas. Pode jogá-las todas na mesa, e a senhora tem que manter escondidas as suas, porque a melhor defesa seria mostrar que montanha de besteira é esta Nova Educação, e isto a senhora não pode fazer. Não ousamos atacar a Nova Educação. Ela

é a menina dos olhos da junta diretora, que já a defendeu com sucesso nos tribunais, um bocadinho de vezes. Se ganharmos, vamos ter que ganhar nos termos deles.

— Isso acaba com quase todas as esperanças, não é?

— Sinceramente, vai ser duro. — Tirou um velho relógio de ouro e olhou as horas. — Sinceramente, não vejo como vou conduzir a defesa. Como eu disse, Wilbings tem as cartas, e qualquer iniciativa minha será provavelmente vencida. Mas vou pensar a este respeito, e talvez possa me sair com uma ou duas surpresas. A senhora apenas se concentre em suas aulas, e deixe os aborrecimentos comigo.

Depois que ele saiu, ela pediu outra xícara de café, sorveu-o lentamente e pensou nos aborrecimentos.

Segunda-feira, de manhã, ela recebeu uma surpresa extra, na forma de três meninos e quatro garotas que se apresentaram em sua sala e pediram para se juntarem à sua classe. Contaram que a tinham visto pela televisão, e parecia ser muito divertida. Ela ficou contente, mas teve dúvidas. Apenas um deles era seu aluno regular. Anotou os nomes dos outros e os mandou de volta para casa. O que era seu aluno regular, permitiu que ficasse.

Era um menino grandalhão, de quinze anos e, embora parecesse tão brilhante quanto os outros, ti-

nha ar taciturno que a deixava pouco à vontade. Disse que seu nome era Randy Stump — “um nome bobo, mas ao qual estou colado”, murmurou. Ela citou o que Shakespeare diz a respeito dos nomes, e ele a olhou, boquiaberto e confuso.

O seu impulso foi mandá-lo embora, junto com os outros. Um desajustado desses poderia alterar todo o equilíbrio da sua classe. O que a fez mudar de idéia foi pensar que o suave professor da televisão, o brilhante expoente da Nova Educação, faria aquilo mesmo. Mandá-lo para casa. Fazê-lo assistir à aula da televisão na santidade do seu ambiente natural, onde não podia se meter em problemas; não tinha importância que, em casa, o menino nunca aprenderia a se relacionar com outras pessoas.

Ela disse consigo mesma: — Sou uma pobre desculpa para um professor se não sou capaz de resolver satisfatoriamente um probleminha de disciplina.

Ele arrastava os pés pouco à vontade, enquanto ela o estudava. Era uns trinta centímetros mais alto do que ela e olhava para trás dela, parecendo achar muitíssimo interessante uma parede branca.

Enquanto o conduzia para a sala de aula, Randy deixou cair os ombros, e se sentou na cadeira mais distante, caindo imediatamente em imobilidade silenciosa; parecia hipnotizado. Os outros tentaram trazê-lo para as discussões, mas ele os ignorou. Sempre que Miss Boltz levantava os olhos, en-

contrava os seus fixos nela. De repente, ela compreendeu: o menino estava assistindo à aula, mas ainda estava vendo pela televisão.

A sua hora pela televisão transcorreu sem problemas. Foi uma discussão de grupo sobre a *Estória de Duas Cidades*, e a sagacidade juvenil da classe a encantou. A luz vermelha se apagou às onze horas e quinze. Jim Pargrin fez um sinal de despedida, e ela — depois de responder ao seu cumprimento — passou à aula de História. Estava tentando imaginar alguma coisa para arrancar Randy Stump da concha em que o tinha metido a televisão.

Quando se voltou para os alunos, estes olhavam para a porta, que alguém tinha aberto sem fazer barulho. Uma voz seca perguntou:

— *O que está havendo aqui?*

Era Roger Wilbings.

Ele tirou os óculos, e os colocou de novo. — Bem! — disse. O bigode tremia nervosamente. — Posso perguntar o que isto significa?

Ninguém falou nada. Miss Boltz tinha preparado cuidadosamente uma explicação para o caso de precisar justificar este ensino não autorizado, mas esta confrontação inesperada deixou-a por um momento sem fala.

— Miss Boltz! — a boca dele abriu e fechou várias vezes enquanto escolhia as palavras. — Já vi muitos professores fazerem besteiras, mas nunca vi nada tão idiota quanto isto. Estou contente por ter mais esta confirmação da sua

incompetência definitiva. Não apenas a senhora é uma professora tremendamente incapaz, mas é obvio que também sofre de desarranjo mental. Nenhum adulto racional trata esses... esses...

Parou. Randy Stump tinha rompido sua hipnose com um pulo. Saltou para a frente, plantou-se firmemente à frente de Wilbings, e rosou com desprezo: — Retire o que o senhor disse!

Wilbings olhou-o friamente. — Volte para casa. Imediatamente. — Seu olhar examinou a sala. — Todos vocês. Voltem para casa. Imediatamente.

— O senhor não pode mandar em nós — disse Randy.

Wilbings colocou-se no mais alto pináculo da sua autoridade. — Nenhum delinqüente juvenil...

Randy o agarrou pelos ombros e o sacudiu vigorosamente. Os óculos de Wilbings voaram numa trajetória em arco, e se estilhaçaram. Ele se libertou com um arranco e reagiu fracamente; o golpe de Randy veio em resposta, com um infamante ruído surdo. O Vice-Superintendente recuou até a cortina e aí caiu suavemente ao chão, enquanto o vidro se quebrava no corredor de fora.

Miss Boltz se inclinou sobre ele. Randy vacilava por ali, assustado e arrependido. — Não queria fazer isso, Miss Boltz — murmurou.

— Sei que você não queria — ela disse. — Mas agora... acho que é melhor você voltar para casa.

Finalmente, Wilbings foi levado

embora. Para grande espanto de Miss Boltz, não falou mais nada; mas o olhar que lhe dirigiu enquanto deixava a sala tornava desnecessária qualquer palavra.

Jim Pargin trouxe um homem para trocar o vidro. — Muito mau — observou. — Isto não vai aumentar a raiva dele, mas agora vai tentar usar esta aula sua como argumento, na audiência de amanhã.

— Devo mandar todos de volta para casa? — ela perguntou ansiosamente.

— Bem, vamos ver. Isto seria renunciar, não acha? Continue a aula. Podemos consertar isso sem a incomodar.

Voltou à mesa e abriu o caderno de notas. — Ontem estávamos falando de Alexandre, o Grande...

o

Os quinze membros da Junta de Educação estavam sentados de um dos lados de uma mesa comprida e estreita. Eram empresários e profissionais liberais, muitos deles idosos, todos solenes, alguns visivelmente impacientes.

Do outro lado da mesa, Miss Boltz sentou-se numa das extremidades, com Bernard Wallace. Roger Wilbings ocupou a outra extremidade, ao lado de um técnico entendido, que se preparava para registrar os debates. Um homenzinho nervoso, que Wallace reconheceu como o Superintendente de Educação, entrou na sala, confe-

renciou com Wilbings e saiu do mesmo jeito que tinha entrado.

— Muitos deles são justos — sussurrou Wallace. — São honestos e têm boas intenções. Isso entra a nosso favor. O problema é que não entendem nada de educação e já passou muito tempo desde a sua infância.

Do seu lugar no centro da mesa, o presidente declarou a sessão instalada. Olhou diretamente Bernard Wallace. — Isto não é um julgamento — anunciou. — Esta audiência deve apenas fornecer informações que são essenciais para a junta adotar uma decisão correta. Não pretendemos discutir questões legais.

— Ele próprio é advogado — sussurrou Wallace — um bom advogado.

— Pode começar, Wilbings — disse o presidente.

Wilbings ficou de pé. A carne em volta de um olho estava completamente sem cor e ele sorria com dificuldade. — O motivo desta reunião é que Miss Boltz tem um contrato do tipo 79B, datado do ano 2022. Os senhores devem-se lembrar que este distrito escolar se tornou inicialmente responsável por estes contratos durante um período de falta de professores em Marte, quando...

O presidente bateu com a mão na mesa. — Nós entendemos Wilbings. O senhor deseja que Miss Boltz seja demitida por incompetência. Apresente a prova de incompetência; nós veremos o que ela tem a dizer, e resolveremos o

problema. Não queremos perder a tarde aqui.

Wilbings se inclinou delicadamente. — Vou mostrar agora a todos os senhores os relatórios Trendex regulares sobre Miss Boltz, e também um relatório especial, que foi recentemente autorizado pela junta.

Passou os papéis. Miss Boltz olhou apenas o relatório especial, que ainda não tinha visto. Seu índice era 0,2 — dois décimos de um por cento.

— Quatro desses índices são zero ou tão baixos que, para todos os efeitos práticos, podem ser considerados zero — disse Wilbings. — O índice de 27 pontos constitui um caso especial.

O presidente se inclinou para a frente: — Não é um pouco anormal um índice se distanciar tanto da média?

— Eu tenho razões para acreditar que este índice resulta de fraude, ou de erro. Reconheço espontaneamente que essa é uma crença pessoal, e não disponho de prova que seja aceitável juridicamente.

Os membros da junta murmuraram ruidosamente entre si. O presidente disse lentamente: — Garantiram-me pelo menos umas mil vezes que o Trendex é infalível. Poderia dizer-nos, por favor, em que se baseia esta sua crença pessoal?

— Prefiro não dizer.

— Então, não levaremos em conta esta crença pessoal.

— Esta questão é inteiramente

irrelevante. Mesmo que seja incluído o índice de vinte e sete, Miss Boltz tem uma média — em nove semanas — de apenas cinco em uma fração.

Bernard Wallace mexeu-se na cadeira, uma mão dentro do bolso, e outra girando um chaveiro. — Nós não consideramos irrelevante este vinte e sete — disse.

O presidente franziu o cenho. — Se o senhor fizer o favor de deixar Wilbings expor sua versão...

— Com todo o prazer. Que está esperando?

Wilbings ficou vermelho. — É impensável que um professor com um mínimo de competência tenha índices zero, ou frações de um por cento. Como prova adicional da incompetência de Miss Boltz, quero informar à junta que, sem autorização, ela trouxe dez alunos seus a um estúdio neste prédio; e tentou dar-lhes aulas em períodos cobrindo o dia inteiro.

O barulho dos pés, o movimentar dos cigarros, os cochichos ocasionais cessaram. Olhares perplexos convergiam para Miss Boltz. Wilbings fez o máximo de silêncio antes de prosseguir:

— Não vou repetir quais são os prováveis efeitos péssimos desta concepção obsoleta de educação. Todos estão familiarizados com isso. Se os fatos conhecidos precisarem de alguma substanciação, posso apresentar como prova um dano físico, causado por uma destas aulas. Eu próprio fui agredido por um dos jovens transviados a

quem ela dava aula. Felizmente, descobri este plano sinistro contra a juventude de nosso distrito antes que os efeitos das suas aulas não autorizadas se tornassem irreparáveis. Sua demissão imediata porá, naturalmente, fim a tudo isso. Senhores, é o que eu tinha a dizer.

O presidente disse: — É difícil de acreditar, Miss Boltz. A senhora poderia explicar à junta por que...

Bernard Wallace cortou a sua palavra. — Agora é a nossa vez?

O presidente hesitou, olhou para os lados como se quisesse sugestões, mas não recebeu nenhuma. — Pode falar — disse.

— Uma pergunta, senhores. Quantos dos senhores fizeram o curso primário ou secundário nas terríveis circunstâncias que Wilbings acaba de descrever? Levantem as mãos, por favor, e sejam sinceros. Oito, dez, onze. Onze dos quinze. Obrigado. Os senhores onze atribuem o seu presente estado de degradação moral àquele sinistro tipo de educação? — Os membros da junta sorriram.

— O senhor, Wilbings — prosseguiu Wallace. — O senhor fala como se todos estivessem ou deveriam estar familiarizados com os maus resultados do ensino em grupo. O senhor tem autoridade neste assunto?

— É óbvio que estou a par dos estudos e pesquisas-padrões — respondeu Wilbings secamente.

— Alguma vez, o senhor experimentou pessoalmente esse tipo

de educação? Ou lecionou nestas condições?

— Os senhores sabem que não!

— Então, o senhor não tem nenhuma autoridade pessoal. Tudo o que sabe realmente a respeito desses maus efeitos é o que algum cabeça de vento escreveu.

— Senhor Wallace!

— Deixe-me prosseguir. Minha exposição geral está correta? Tudo o que sabem realmente...

— Estou disposto a aceitar as declarações de uma autoridade reconhecida neste campo.

— Alguma dessas autoridades reconhecidas já teve alguma vez uma experiência de ensino em grupo?

— Se são autoridades reconhecidas...

Wallace bateu na mesa. — “Reconhecidas” por quem? A questão é se elas realmente entendem alguma coisa do que estão falando. Certo?

— Reconheço que não sei exatamente qual a base que usam em seus estudos.

— Provavelmente não se trata da única base verdadeira — ter conhecimento do assunto. Se eu providenciasse uma autoridade com anos de experiência efetiva no sistema de ensino em grupo, o senhor accitaria a palavra dessa autoridade?

— Sempre me disponho a levar na devida conta o trabalho de qualquer autoridade merecedora de crédito — disse Wilbings.

— Os senhores, que acham?

— Não somos especialistas em

educação — disse o presidente. — Temos que nos basear nas autoridades.

— Ótimo. Agora apresento-lhes Miss Boltz, que dedicou vinte e cinco anos ao ensino em grupo em Marte, e é provavelmente a autoridade mais competente neste assunto no Hemisfério Ocidental. Miss Boltz, o ensino em grupo prejudica de alguma forma o aluno?

— É claro que não — disse Miss Boltz. — Em vinte e cinco anos, não consigo me lembrar de um só caso em que o ensino em grupo não beneficiasse o aluno. De outro lado, o ensino na televisão...

Ela se deteve, porque Wallace a tinha cotucado com o cotovelo.

— Isto responde a parte final da argumentação de Mr. Wilbings — disse. — Miss Boltz é especialista no campo do ensino em grupo. Ninguém aqui tem condições de colocar em dúvida o seu julgamento neste campo. Se ela reuniu dez alunos seus, foi porque sabia o que estava fazendo. Aliás, eu tenho a opinião de que seria muito bem que cada distrito escolar tivesse na sua equipe um especialista em ensino em grupo. Wilbings não parece concordar comigo, mas os senhores, que são membros da junta, poderiam examinar esta sugestão. Agora, vamos passar a essa bobagem do Trendex.

Wilbings disse friamente: — Os índices Trendex não são uma bobagem.

— Talvez eu pudesse mostrar

que são bobagem, mas não quero tomar o tempo dos senhores. O senhor alega que este índice de vinte e sete pontos foi causado por fraude ou erro. Como sabe que os outros índices não foram obtidos por fraude ou erro? Veja esse último... esse índice especial. Como pode saber?

— Já que o senhor tocou neste assunto — falou Wilbings — quero declarar que Miss Boltz é amiga pessoal de uma pessoa da equipe técnica, que está em condições de influenciar qualquer índice que quiser. Este amigo sabia que Miss Boltz estava a ponto de ser demitida. De repente, e por uma vez só, seu índice saltou para um nível satisfatório. As circunstâncias falam sozinhas.

— Por que o senhor tem tanta certeza de que este último índice não foi obtido por fraude ou erro?

— Porque eu trouxe um técnico de confiança, de fora. Ele tomou pessoalmente o último índice de Miss Boltz.

— Os senhores podem ver — disse Wallace, com desprezo. — Wilbings quer despedir Miss Boltz. Não está seguro de que o Trendex regular, tomado pelos próprios técnicos do distrito, satisfaça seus desejos. Por isso, chama um amigo de fora, uma pessoa em quem pode confiar para lhe fornecer o tipo de índice que deseja. Agora, se *isto* não abre a porta à fraude e ao erro...

O tumulto sacudiu as janelas do fundo. Willings estava de pé gritando. O presidente solicitava or-

dem. Os membros da junta discutiam acaloradamente entre si.

— Senhores — disse Wallace quando conseguiu fazer-se ouvir — não sou autoridade no Trendex, mas posso afirmar que estes cinco índices, e as circunstâncias em que foram tomados não têm valor algum. Aceito com satisfação o debate no tribunal, e conseguiria derrotá-los sob gargalhadas gerais, mas pode haver um modo mais fácil. Neste instante, não acredito que nenhum de nós saiba realmente se Miss Boltz é competente ou não. Vamos verificar. Vamos tirar outro Trendex, e desta vez sem o risco de amostragens parciais. Vamos tirar um Trendex de *todos* os alunos de Miss Boltz. Não vou prometer nada, mas, se os resultados estiverem na mesma média dos que nos mostraram aqui, disponho-me a recomendar que Miss Boltz aceite sua demissão sem recurso judicial.

— Parece razoável e sensato — disse o presidente. Chame Pargrin aqui, Wilbings, e vamos ver se isto é possível.

Miss Boltz afundou-se na cadeira e olhou, deprimida, a superfície lustrosa da mesa. Sentiu-se traída. Era mais do que óbvio que a sua única chance de adiar esta decisão era refutar a validade dos índices Trendex. Mas o tipo de teste que Wallace estava propondo iria confirmá-la tão decisivamente que eliminaria toda defesa possível. Sem dúvida, Jim Pargrin compreenderia isso.

Quando ele chegou, evitou cui-

dadosamente olhá-la. — É possível — respondeu, quando o presidente lhe explicou o que desejavam. — Vai esgotar nossa programação, e pode atrasar o próximo Trendex. Mas, se for importante, podemos fazê-lo. Amanhã, pode ser?

— Pode ser amanhã, Wilbings? — perguntou o presidente.

— No que se refere à Miss Boltz, não tenho confiança em nenhum teste tomado pela nossa equipe.

Pargrin ergueu as sobrancelhas. — Não sei onde o senhor quer chegar mas, se tiver dúvidas, mande o seu técnico para nos ajudar. Com toda esta carga de serviço, os encarregados do Trendex vão provavelmente apreciar esta ajuda.

— Está satisfeito, Wilbings? — perguntou o presidente.

Wilbings concordou, com a cabeça. — Perfeitamente.

— Muito bem. A aula de Miss Boltz termina às onze horas e quinze. Podemos receber os resultados às onze e meia? Bom. A junta se reunirá amanhã às onze e meia e tomará a decisão final a respeito.

A reunião se dissolveu. Bernard Wallace deu uma palmadinha no braço de Miss Boltz e cochichou na sua orelha: — Agora, não se preocupe com nada. Apenas faça como de hábito, e dê a melhor aula de televisão que puder. Vai ser tão duro que vai acabar fácil.

Ela voltou para a classe, onde Lyle Stewart estava dando aula

na sua ausência. — Como se saiu? — perguntou Stewart.

— O assunto ainda está em questão — respondeu ela. — Mas não por muito tempo. Tenho medo. Amanhã pode ser nosso último dia; por isso, vamos ver o que podemos fazer.

A sua aula na televisão, naquela quarta-feira, foi a melhor que já tinha dado. Os alunos se saíram brilhantemente. Enquanto ela os observava, pensava, com o coração partido, nos milhares de alunos que tinha perdido, e agora estavam vendo malabaristas e mágicos, e jovens professoras em roupa de malha.

A luz vermelha se apagou. Lyle Stewart entrou. — Formidável — disse.

— Vocês foram ótimos! — disse Miss Boltz aos alunos.

Sharon, a menina cega, falou entre lágrimas: — Vai nos contar o que acontecer, não vai? Está combinado?

— Vou lhes contar assim que souber — disse Miss Boltz. Deu um sorriso forçado e deixou rapidamente o estúdio.

Enquanto andava a passos largos pelo corredor, uma figurinha magricela apareceu e a interceptou — alto, rosto pálido, aparência assustadoramente irracional. — Randy! — exclamou. — O que está fazendo aqui?

— Desculpe, Miss Boltz. Estou

realmente sentido e não vou me comportar mais daquele jeito. Posso voltar?

— Eu gostaria muito de ter você de volta entre nós, mas talvez hoje seja a última aula.

Ele pareceu assombrado. — Última aula?

Ela balançou a cabeça. — Acredito que vou ser dispensada. Mandada embora, em termos mais claros.

Ele cerrou os punhos. As lágrimas inundaram seu rosto. Ele rompeu em soluços. Ela tentou consolá-lo; alguns minutos se passaram antes de compreender por que ele estava chorando. — Randy! — exclamou. — Não é por sua causa que eu vou ser demitida. O que você fez não tem nada a ver com isso.

— Não vou deixá-los despedir a senhora — soluçou ele. — Nós todos — nós, os jovens — não vamos deixá-los.

— Nós precisamos respeitar as leis, Randy.

— Mas eles não vão despedi-la. — Seu rosto brilhou. Sacudiu excitadamente a cabeça. — A senhora é a melhor professora que já vi. Sei que não vão mandá-la embora. Posso voltar à classe?

— Se houver aula amanhã, Randy, pode voltar. Eu tenho que correr, agora. Vou me atrasar.

De fato, ela já estava atrasada quando alcançou a porta do térreo. Correu sem respirar, pelo corredor, até a sala da junta, e parou em frente à porta fechada. O seu

relógio marcava quinze para o meio-dia.

Bateu timidamente na porta. Ninguém respondeu.

A sala estava vazia. Não estavam lá nem os membros da junta, nem os técnicos, nem Wilbings, nem o advogado Wallace. Estava liquidado o assunto, e nem se tinham dado ao trabalho de lhe comunicar a decisão.

Eles sabiam que ela ia entender. Enxugou os olhos com a manga. — Coragem — murmurou, e voltou-se.

Quando começava a voltar pelo corredor, passos apressados a alcançaram. Era Bernard Wallace, sorridente. — Eu imaginei o que a fez demorar — disse. — Fui lá para confirmar. Soube do resultado?

Ela balançou a cabeça. — Não soube de nada.

— O seu Trendex foi 99,2. Wilbings deu uma olhada e quase explodiu. Teve vontade de gritar: "Fraude!", mas não teve coragem, pois o seu próprio técnico havia colaborado no resultado. A junta deu uma olhada rápida e arquivou o caso. Parecia que eles estavam com vontade de aproveitar e demitir Wilbings, mas estavam com muita pressa.

Miss Boltz suspendeu a respiração, e encontrou o apoio amigo de uma parede. — Não é possível!

— É um fato. Nós planejamos isso mais ou menos. Eu e Jim levantamos os nomes de todos os seus alunos, e mandamos cartas a eles. Aula especial na quarta-

feira que vem. Vai ser genial. Não perca. Foi mínimo o número dos que perderam a aula. Wilbings caiu como um patinho nas nossas mãos, e nós lhe demos uma paulada.

— Não — disse Miss Boltz. Balançou a cabeça e suspirou. — Não. Não adianta fingir. Fico agradecida, naturalmente, mas foi um truque e, quando chegar o próximo Trendex, Mr. Wilbings vai começar tudo de novo.

— Foi um truque — concordou Wallace — mas uma espécie de truque permanente. É mais ou menos isso. A geração mais nova nunca experimentou nada parecido com esta sua aula real ao vivo. No primeiro dia, a senhora lhes falou sobre a vida escolar em Marte, e conseguiu fasciná-los. Prendeu a atenção deles. Jim me contou isso. Nós imaginamos que transmitir esta sua aula pela televisão ia fasciná-los, também. Wilbings aplicou aqueles Trendex especial antes de começarem as suas aulas em grupo. Jim aplicou testes diariamente desde aquele dia, e o índice estava subindo. Alcançou cerca de dez ontem, e agora que todos os seus alunos sabem o que a senhora está fazendo, ele vai saltar e permanecer lá no alto. Por isso... não se preocupe mais. Está contente?

— Muito. E muito obrigada.

— Mais uma coisa. O presidente da junta quer falar com a senhora sobre estas suas aulas. Jantei com ele ontem à noite, e contei alguma coisa a ele. Está interessado. Tenho o palpite de que

ele tem uma ou duas dúvidas sobre esta Nova Educação. Naturalmente, não vamos destruir o ensino na televisão da noite para o dia, mas este é um começo. Tenho trabalho agora. Eu a verei mais tarde.

Ele foi embora, arrastando os pés e virando as chaves.

Ela se voltou, e viu Jim Pargrin caminhando na sua direção. Segurou a mão dele e disse: — Eu lhe devo tudo isso.

— Você não deve a ninguém, só a você mesma. Eu estava contando aos seus alunos. Eles estão fazendo a festa.

— Meu Deus . . . espero que não quebrem nada!

— Estou contente por você. Estou um pouco triste, também. — Estava-a olhando de novo daquele jeito que a fazia sentir-se mais jovem — quase uma mocinha. — Pensei que, se você perdesse o emprego, talvez pudesse lhe propor casamento. — Olhou timidamente para o outro lado. — Você sentiria falta do ensino, naturalmente, mas talvez pudéssemos ter alguns filhos . . .

Ela corou violentamente. — Jim Pargrin! Na nossa idade?

— Quero dizer, adotar algumas crianças.

— Na verdade . . . eu nunca pensei no que poderia estar perdendo por não ter filhos meus. Tive a vida toda uma família. Desde que comecei a lecionar. Embora as crianças mudassem todos os anos, eu as amava intensamente. Agora mesmo, tenho uma família

me esperando. Estava tão nervosa hoje de manhã que esqueci minhas anotações de história no escritório. Vou precisar correr. — Deu alguns passos, e voltou-se para olhá-lo de novo. — O que o faz pensar que eu não me caso com você, se continuar a lecionar?

A exclamação de espanto dele não foi muito clara, mas, bem depois de ter entrado em outro corredor, ela ainda o ouvia assobiando.

No sexto andar, ela desceu pelo corredor até a sua aula, apressada porque os alunos estavam comemorando e ela não queria perder. Olhando para a frente, viu a porta do seu escritório abrir-se lentamente. Um rosto olhou em sua direção, e de repente um personagem magricela se lançou pela porta e escapuliu. Era Randy Stump.

Ela parou, de repente. — Randy! — murmurou.

Mas o que ele podia querer em sua sala? Não havia nada, a não ser os cadernos de anotações, algum material para escrever e . . . sua bolsa! Tinha deixado a bolsa sobre a mesa.

— Randy! — murmurou de novo. Abriu a porta da sala, e olhou. Logo começou a rir — a rir e a chorar — e se apoiou contra o batente da porta, enquanto exclamava: — Onde será que ele teve uma idéia dessas?

A bolsa continuava sobre a mesa. Ao lado, brilhando graças à suave luz do alto, estava uma maçã, grotescamente grande e lustrosa.

9.3 ANEXO 3

MUITO BARULHO POR NADA, DE CONNIE WILLIS

MUITO BARULHO POR NADA

Connie Willis

Tradução de
Ronaldo Sergio de Biasi



Na segunda-feira que precedeu o início da primavera, disse a minha turma de literatura inglesa que iríamos estudar Shakespeare. Nesta época do ano, costuma fazer um tempo horrroso no Colorado. Cai toda a neve que os lugares de esquição haviam rezado para cair em dezembro; a gente perde vários dias de aula e acaba tendo que avançar nas férias de verão. De acordo com a última previsão do tempo, não deveria nevar até sábado, mas com sorte talvez a neve chegasse antes.

A notícia mexeu com os estudantes. Paula pegou o gravador e rebobinou a fita, para ter certeza de que não perderia uma só palavra. Edwin Sumner fez cara de nojo. Dalila recolheu os livros e saiu da sala, batendo a porta com tanta força que acordou Rick. Distribuí as fichas de protesto e avisei à turma que deveriam devolvê-las até quarta-feira. Pedi a Sharon para entregar a ficha de Dalila.

— Shakespeare é considerado um dos nossos maiores escritores, possivelmente o maior — disse, para o gravador de Paula. — Na quarta-feira vou falar da vida de Shakespeare e na quinta e na sexta discutiremos sua obra.

Wendy levantou a mão.

— Vamos ler todas as peças de Shakespeare?

Às vezes me pergunto por onde Wendy tem andado nos últimos anos... certamente não nesta escola, possivelmente nem mesmo neste universo.

— Ainda não está decidido o que vamos ler — disse eu. — Amanhã eu e a diretora vamos ter uma reunião.

— É melhor que seja uma das tragédias — disse Edwin, em tom sombrio.

Na hora do almoço, toda a escola já sabia.

— Boa sorte — disse Greg Jefferson, o professor de biologia, na sala dos professores. — Hoje terminei o capítulo sobre evolução.

— Já chegamos de novo nesta época do ano? — perguntou Karen Miller, que ensina literatura americana do outro lado do corredor. — Ainda nem comecei a Guerra Civil...

— Já chegamos nesta época do ano — disse eu. — Pode tomar conta da minha turma amanhã, na sua hora de folga? Tenho uma entrevista com Harrows.

— Posso ficar com eles a manhã inteira. Mande-os para minha sala. Vamos estudar "Thanatopsis". Mais trinta crianças não vai fazer a menor diferença.

— "Thanatopsis"? — repeti, impressionada. — Inteirinho?

— Menos as linhas dez e sessenta e oito. É uma poesia e tanto, você sabe. Não creio que alguém a compreenda o suficiente para protestar. E não vou explicar a ninguém o significado do título.

— Anime-se — disse Greg. — Talvez a gente tenha uma nevasca.

Na terça-feira, o tempo estava excelente. A máxima prevista era de 15 graus. Quando cheguei à escola, Dalila estava do lado de fora, de *shorts* e camisa de meia, usando no peito um emblema vermelho da Liga Contra os Adoradores de Satã. Carregava um cartaz que dizia: "Shakespeare é um Demônio em Figura de Homem". Shakespeare e Demônio estavam escritos errado.

— Só vamos começar a estudar Shakespeare amanhã — disse para ela. — Hoje não há razão para você não assistir à aula. A Sra. Miller vai discutir "Thanatopsis".

— Menos as linhas dez e sessenta e oito. Além disso, Bryant era um teísta, que é a mesma coisa que um satanista.

Passou-me a ficha de recusa e um envelope de papel pardo.

— Nossos protestos estão aí dentro. — Baixou a voz. — Que quer dizer mesmo "thanatopsis"?

— É uma palavra índia. Significa "aquela que usa suas convicções religiosas para matar aula e pegar um bronzado".

Entrei, peguei o disco sobre Shakespeare na biblioteca e fui para o

escritório. A Sra. Harrows já estava lá, com o arquivo de Shakespeare e uma caixa de lenços de papel.

— Você tem que fazer isso? — perguntou, assoando o nariz.

— Enquanto Edwin Sumner estiver na minha classe, tenho, sim. A mãe dele é presidente da Força-Tarefa Contra a Falta de Familiaridade com os Clássicos da Literatura.

Acrescentei à pilha a lista de protestos de Dalila e sentei-me diante do computador.

— Pode ser mais fácil do que pensamos — disse ela. — Houve várias queixas desde o ano passado, o que deixa de fora *Macbeth*, *A Tempestade*, *Sonho de uma Noite de Verão*, *Conto do Inverno* e *Ricardo III*.

— Dalila tem trabalhado bastante — disse eu.

Carreguei no computador os dados do disco e o programa para suprimir partes do texto.

— Não me lembro de nenhum ato de bruxaria em *Ricardo III*.

Ela espirrou e pegou outro lenço de papel.

— Não há nenhum. A acusação foi de calúnia. Assinada por um tataraneto do rei. Afirma que não há provas de que Ricardo III tenha assassinado os pequenos príncipes. Não faz diferença. De qualquer maneira, a Real Sociedade para a Restauração do Divino Direito dos Reis conseguiu uma liminar contra todas as peças históricas. Qual é a previsão do tempo?

— A pior possível — disse eu. — Quente e ensolarado. — Chamei o programa e apaguei *Henrique IV, Partes I e II*, e o resto das peças históricas. — *A Megera Domada*?

— Liga de Defesa dos Direitos da Mulher. Tire também *As Alegres Comadres de Windsor*, *Romeu e Julieta* e *Trabalhos de Amor Perdidos*.

— *Otelo*? Deixe para lá. Já sei por quê. *O Mercador de Veneza*? Liga Antidifamação?

— Não. Ordem dos Advogados. E também a Associação dos Agentes Funerários. Eles não gostaram da forma como a palavra "esquife" foi usada no terceiro ato — explicou a Sra. Harrows, assoando o nariz.

Levamos o primeiro e o segundo tempos para rever todas as peças e a maior parte do terceiro tempo para terminar os sonetos.

— Tenho uma aula no quarto tempo — disse eu. — Vamos ter que terminar isto depois do almoço.

— Sobrou alguma coisa? — perguntou a Sra. Harrows.

— *Como Gostais e Hamlet* — respondi. — Nossa, como eles foram se esquecer de *Hamlet*?

— Tem certeza de que *Como Gostais* não está na lista? — perguntou a Sra. Harrows, folheando os papéis. — Lembro-me de que alguém apresentou uma queixa contra a peça...

— Provavelmente foi a União das Mães contra os Travestis — disse eu. — Afinal, Rosalind se veste de homem no segundo ato.

— Não, aqui está. Partido Verde. “Atitudes destrutivas em relação ao ambiente.” — Olhou para mim. — Que atitudes destrutivas?

— Orlando grava o nome de Rosalind na casca de uma árvore — respondi.

Recostei-me na cadeira e olhei pela janela. O sol ainda estava à mostra, infelizmente.

— Acho que vamos ter que nos contentar com *Hamlet*. Será o suficiente para deixar feliz a mãe de Edwin.

— Ainda temos que examinar o texto linha por linha — disse a Sra. Harrows. — Estou ficando com dor de garganta.

Pedi a Karen para me substituir na aula da tarde. Era um curso de literatura para o segundo ano e estávamos estudando Beatrix Potter. Tudo que tinha a fazer era distribuir uma ficha a respeito de *Squirrel Nutkin*. Sai para almoçar. Estava fazendo tanto calor que tive que tirar o casaco. Os Estudantes de Cristo marchavam em frente à escola, com cartazes onde estava escrito: “Shakespeare era um Humanista Secular.”

Dalila estava deitada nos degraus da entrada principal, com o corpo besuntado de óleo. Acenou languidamente para mim com o cartaz “Shakespeare é um Demônio em Figura de Homem.”

— “Vós cometestes um grande pecado” — recitou. — “Risca-me, peço-te, do livro que escreveste.” Êxodo, Capítulo 32, Versículo 30.

— Primeira Epístola de Paulo aos Coríntios, 13:3 — repliquei. — “E ainda que entregue meu corpo para ser queimado, se não tiver amor, nada disso me aproveitará.”

— Liguei para o médico — disse a Sra. Harrows.

Estava de pé, olhando pela janela para o sol abrasador.

— Ele acha que posso estar com pneumonia.

Sentei-me em frente ao computador e chamei o *Hamlet*.

— Procure ver as coisas pelo lado positivo. Pelo menos, temos os programas de computador. Antigamente, tínhamos que fazer tudo isso à mão.

Ela se sentou atrás da pilha.

— Como vamos fazer isso? Por parágrafo ou por linha?

— É melhor fazermos por linha.

— Linha um. “Quem está aí?”. Movimento Nacional Contra as Frases Interrogativas.

— Vamos fazer por parágrafo — disse eu.

— Muito bem. É melhor nos livrarmos primeiro dos casos mais importantes. A Comissão para Prevenção de Envenenamentos acha que “a descrição do envenenamento do pai de Hamlet pode induzir pessoas de-

sequilibradas a cometerem um crime semelhante". Citam um caso que ocorreu em Nova Jersey, onde um rapaz de dezesseis anos despejou Diabo Verde no ouvido do pai depois de ler a peça. Espere um momento. Preciso de um lenço de papel. A Frente de Liberação da Mulher é contra as frases "Fragilidade, teu nome é mulher", "Oh, mulher perniciosa", toda a fala que começa com "Que pedaço de trabalho", e a rainha.

— A rainha inteira?

A Sra. Harrows consultou suas anotações.

— Isso mesmo. Todas as falas, citações e alusões à rainha.

Apalpou o maxilar, primeiro de um lado, depois do outro.

— Acho que meus gânglios estão inchados. Isso é sintoma de pneumonia?

Greg Jefferson entrou com uma sacola de supermercado.

— Achei que vocês iriam precisar de rações de combate. Como estão indo as coisas?

— Perdemos a rainha — disse eu. — Que mais?

— O Conselho Nacional de Cutelaria protesta contra a descrição de espadas como armas mortais. "As espadas não matam pessoas. São as pessoas que matam pessoas." A Câmara de Comércio de Copenhague não concorda com a frase "Há algo de podre no reino da Dinamarca." A União dos Estudantes Contra o Suicídio, a Federação Internacional de Floristas e a Cruz Vermelha pedem que a morte de Ofélia seja suprimida.

Greg estava arrumando na mesa os vidros de xarope para a tosse e comprimidos de aspirina. Passou-me um vidro de valium.

— A Federação Internacional de Floristas? — repetiu.

— Ofélia caiu na água quando estava colhendo flores — expliquei.

— Como está o tempo lá fora?

— Parece verão. Dalila está usando um refletor de alumínio para bronzear por igual.

— Aba — disse a Sra. Harrows.

— O quê? — perguntou Greg.

— A ABA, Associação de Banhistas Anônimos, quer ver de fora a frase "Passei tempo demais no sol" — disse a Sra. Harrows, bebendo um gole de xarope.

Quando chegou a hora da saída, ainda estávamos na metade. A Irmandade das Freiras objetava à frase "Ide para um convento", a Associação dos Gordos Convictos exigia que toda a passagem que começava com "Oh, se esta carne sólida, tão sólida se desfizesse" fosse suprimida, e não havíamos nem chegado ainda à lista de Dalila, que tinha oito páginas.

— Qual a peça que vamos estudar? — perguntou-me Wendy, na saída.

— *Hamlet* — respondi.

— *Hamlet*? Não é aquela peça em que o tio do mocinho mata o rei e se casa com a rainha?

— Não é mais — respondi.

Dalila estava à minha espera do lado de fora.

— “Muitos, reunindo os seus livros, os queimaram diante de todos” — recitou. — Atos, 19:19.

— Não repareis em minha tez escura; foi o sol que me queimou — disse eu.

Na quarta-feira, o tempo estava nublado, mas ainda fazia calor. Os Veteranos por uma América Limpa e os Sentinelas da Sedução Subliminar haviam organizado um piquenique no jardim da escola. Dalila estava usando uma frente-única.

— Aquilo que a senhora disse ontem sobre a tez escura... de onde tirou?

— Da Bíblia — respondi. — Cântico dos Cânticos. Capítulo um, versículo seis.

— Oh! — exclamou, aliviada. — Isso não está mais na Bíblia. Nós tiramos.

A Sra. Harrows tinha deixado um recado para mim. Tinha ido ao médico. Eu deveria procurá-la no terceiro tempo.

— Vamos começar hoje? — perguntou Wendy.

— Se vocês todos se lembraram de trazer as fichas. A aula de hoje será sobre a vida de Shakespeare — disse eu. — Você por acaso ouviu a previsão do tempo?

— Ouvi. Tempo bom, claro e firme.

Pedi a ela para recolher as fichas de protesto. No ano anterior, Jezabel, irmã de Dalila, havia me acusado por escrito de “tentar ensinar promiscuidade, controle de natalidade e aborto dizendo que Anne Hathaway ficou grávida antes de se casar”. Havia cometido erros de ortografia ao escrever “promiscuidade”, “aborto”, “grávida” e “antes”.

Ninguém tinha se esquecido de levar as fichas. Guardei-as para mais tarde enviá-las à biblioteca e comecei a aula.

— Shakespeare...

Ouvi Paula ligar o gravador.

— William Shakespeare nasceu no dia 23 de abril de 1564, em Stratford-on-Avon.

Rick, que não havia levantado a mão o ano inteiro ou mesmo dado qualquer indicação de que estava vivo, levantou a mão.

— A senhora pretende dedicar um tempo equivalente à teoria baconiana? — perguntou. — Bacon não nasceu em 23 de abril de 1564, e sim em 22 de janeiro de 1561.

Quando chegou o terceiro tempo, a Sra. Harrows ainda não havia voltado do médico, de modo que comecei a examinar sozinha a lista de

Dalila. Ela objetava a quarenta e três referências a espíritos, fantasmas e assuntos correlatos, vinte e uma palavras obscenas ("obscenas" estava escrito errado) e setenta e oito outras que achava que talvez fossem obscenas, como "canhenho" e "gonzos".

Quando eu estava acabando de ler a lista, a Sra. Harrows entrou e colocou a maleta em cima da mesa.

— Provocados por tensão! — exclamou. — Estou com pneumonia e ele diz que meus sintomas são provocados por tensão!

— Ainda está nublado lá fora?

— Lá fora está fazendo vinte e dois graus. Onde estamos?

— Associação dos Agentes Funerários. De novo "A morte é apresentada como universal e inevitável". — Olhei para a ficha. — Alguma coisa está errada...

A Sra. Harrows tirou o papel da minha mão.

— Este é um protesto contra "Thanatopsis". A semana passada foi o congresso anual dos agentes funerários e eles aproveitaram para preencher todas as fichas de uma vez. Ainda não tive tempo de separá-las.

— Remexeu na pilha que estava sobre a mesa. — Aqui está a ficha que escreveram a respeito do *Hamlet*. "Uma imagem negativa dos funcionários responsáveis pela inumação..."

— Os coveiros.

— "...e a descrição de um sepultamento que não obedece às normas de segurança. A cena não mostra nem um caixão hermeticamente fechado nem uma câmara mortuária."

Trabalhamos até as cinco da tarde. A Sociedade para o Progresso da Filosofia achava que a frase "Há mais coisas entre o céu e a terra, Horácio, do que supõe a nossa vã filosofia" era ofensiva à sua profissão. O Sindicato dos Atores acusava *Hamlet* de contratar atores não sindicalizados e a Liga de Defesa das Cortinas objetava ao fato de Polônio ter sido morto com um golpe de espada quando estava escondido atrás de uma cortina. "O autor insinua que as cortinas são perigosas", tinham escrito na ficha. "As cortinas não matam pessoas. São as pessoas que matam pessoas."

A Sra. Harrows colocou a ficha em cima da pilha e bebeu um gole de xarope.

— É isso aí. Mais alguma coisa?

— Acho que sim — disse eu, entrando com o comando *reformatar* e examinando a tela. — Sim, falta alguma coisa. Que tal "Um salgueiro reflete na ribeira cristalina sua copa acinzentada"?

— Essa "ribeira" vai ter que sair — disse a Sra. Harrows.

Na quinta-feira, cheguei à escola às sete e meia da manhã para imprimir trinta cópias de *Hamlet* para os meus alunos. O céu estava nublado e fazia frio. Dalila usava luvas e um casaco de lã. O rosto estava vermelho como um tomate e o nariz começava a descascar.

— “Gosta Javé de holocaustos e sacrifícios como da obediência à voz de Javé?” — perguntei. — Primeiro Livro de Samuel, 15:22 — acrescentei, dando-lhe um tapinha no ombro.

— Ai! — exclamou Dalila.

Distribuí as cópias do *Hamlet* e pedi que Wendy e Rick lessem as linhas de Hamlet e Horácio.

— “Que vento forte! O frio é insuportável” — leu Wendy.

— Onde estamos? — perguntou Rick.

Mostrei-lhe o lugar.

— Ah. “E o ar cortante e agitado.”

— “Que horas são?” — leu Wendy.

— “Penso que falta pouco para as doze”.

Wendy olhou nas costas do papel.

— É só isso? — perguntou. — *Hamlet* é só isso? Pensei que o tio matasse o pai dele e o fantasma contasse que a mãe tinha culpa no cartório e ele dissesse “ser ou não ser” e Ofélia se matasse e tudo o mais! — Revirou o papel nas mãos. — Esta não pode ser a peça completa!

— É melhor que não seja — disse Dalila, entrando na sala com seu cartaz na mão. — Espero que todos os fantasmas estejam de fora. E também todos os canhenhos!

— Quer um pouco de Solarcaine, Dalila? — perguntei.

— Estou precisando é de uma caneta Pilot — disse, em tom ofendido.

Peguei uma caneta para ela na gaveta da escrivaninha. Saiu da sala, andando meio dura, como se o movimento lhe causasse dor.

— Não pode tirar pedaços da peça só porque alguém não gosta deles — disse Wendy. — A peça acaba ficando sem sentido. Aposto que se Shakespeare estivesse aqui, não concordaria com o que a senhora...

— Isso se Shakespeare foi mesmo o autor — interveio Rick. — Porque se você tomar a primeira letra da quarta linha do texto e a segunda, quarta, quinta e sexta letras da segunda linha, terá a palavra “porco”, que obviamente é um nome de código para Bacon.

— Está nevando! — disse a Sra. Harrows pelo intercomunicador.

Todos correram para as janelas.

— As aulas serão encerradas às 9:30.

Olhei para o relógio. Eram 9 e 28.

— A Organização dos Pais Superprotetores nos enviou o seguinte documento: “Está nevando, e como o serviço de meteorologia prevê que vai continuar a nevar, e como a neve pode resultar em ruas escorregadias, má visibilidade, acidentes de ônibus, queimaduras de frio e avalanches, exigimos que a escola seja fechada hoje e amanhã, para que nossos filhos não corram perigo.” Os ônibus vão sair às 9:35. Tenham um bom feriado!

— Tudo por causa de um pouquinho de neve? — queixou-se Wendy. — Agora não vamos mais aprender Shakespeare!

Dalila estava no corredor, ajoelhada ao lado do seu cartaz, riscando a palavra "Homem".

— O Movimento das Feministas por uma Língua Imparcial esteve aqui — declarou, aborrecida. — Trouxeram um mandado de segurança. Escreveu "Pessoa" acima de "Homem".

— Um mandado de segurança! Dá para acreditar? Quero dizer: que fim levou a liberdade de expressão?

— Você escreveu "Pessoa" errado — observei. ▣

