



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

de Almeida, Rogério

Aprendizagem de desaprender: Machado de Assis e a pedagogia da escolha

Educação e Pesquisa, vol. 39, núm. 4, outubro-diciembre, 2013, pp. 1001-1016

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29830063012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Aprendizagem de desaprender: Machado de Assis e a pedagogia da escolha

Rogério de Almeida<sup>1</sup>

## Resumo

O presente estudo resulta de uma pesquisa sobre o imaginário trágico da obra de Machado de Assis e sua relação com as dimensões da escolha no âmbito da educação, considerada em perspectiva filosófica. A questão que se coloca relaciona-se ao desdobramento educacional do pensamento machadiano, que pressupõe uma passagem pela desaprendizagem para se chegar à escolha da aprovação da existência – itinerário percorrido por seus personagens a partir da fase de sua obra consensualmente dita madura, inaugurada pela publicação de *Memórias póstumas de Brás Cubas*. O objetivo é compreender o imaginário trágico, expresso pelas noções de nada, acaso e convenção, bem como as condições para a escolha da aprovação. O trajeto metodológico apropriou-se da fenomenologia e da hermenêutica na análise da obra machadiana e, como resultado, apontou para uma educação cujas bases filosóficas se assentam na escolha possível entre a aprovação incondicional da existência e a aprovação condicionada. No caso da opção machadiana, a aprovação se manifesta pela relativização das referências de sentido, pelo questionamento da crença, pela adesão às circunstâncias, pelo reconhecimento do espetáculo, da força das opiniões e das convenções sociais, e pela afirmação do caráter efêmero da vida, das contradições humanas e da conjunção entre realidade adversa e vontade de viver.

## Palavras-chave

Filosofia trágica – Pedagogia da escolha – Machado de Assis.

<sup>1</sup>- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.  
Contato: rogerioa@usp.br

# ***Learning to unlearn: Machado de Assis and the pedagogy of choice***

Rogério de Almeida<sup>1</sup>

## **Abstract**

*This study results from research on the tragic imaginary of the works of Machado de Assis and its relation with the dimensions of choice in education, considered from a philosophical perspective. The question asked relates to the educational deployment of Machado's thought, which presupposes unlearning in order to reach the choice of approval of existence – a route taken by his characters since the stage of his work consensually regarded as mature, inaugurated by the publication of Memórias póstumas de Brás Cubas (Posthumous Memoirs of Bras Cubas). My aim is to understand the tragic imaginary expressed by the notions of nothing, chance and convention, as well as by the conditions for choosing to approve. The methodological path appropriated phenomenology and hermeneutics in the analysis of Machado's work and, as a result, pointed to an education whose philosophical foundations are the possible choice between the unconditional approval of existence and conditioned approval. In the case of the Machadian option, approval is manifested by the relativization of the references of meaning, by the questioning of belief, by adhesion to circumstances, by recognition of the spectacle, the strength of opinions and social conventions, and by affirming the ephemeral character of life, of human contradictions and of the conjunction of adverse reality and will to live.*

## **Keywords**

*Tragic philosophy – Pedagogy of choice – Machado de Assis.*

<sup>1</sup>- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.  
Contact: rogerioa@usp.br

Este artigo é resultado de uma pesquisa financiada pela FAPESP no período de 2010 a 2012, e condensa os dados que relacionam o imaginário trágico da literatura de Machado de Assis (1994), num viés filosófico (ALMEIDA, 2010), com as implicações educacionais decorrentes da análise de sua obra.

O objetivo é investigar o imaginário trágico que particulariza a obra machadiana e seus desdobramentos para a educação, especificamente sua dimensão de desaprendizagem e escolha. O trágico se manifesta por meio de aspectos recorrentes de sua obra: o caráter transitório e sem finalidade da vida; as relativizações de toda ordem; o gosto pelo brilho e pelo espetáculo; o jogo das convenções; os usos interessado e malicioso da moral; o eterno retorno do mesmo; a singularidade do momento vivido; a falta de sentido da existência; as contradições humanas; a voluptuosidade do nada; e, enfim, a misteriosa conjunção entre uma existência desagradável e a alegria de viver. Pois, de fato, o que caracteriza o trágico em Machado não é a constatação do *pior* da existência, mas a *aprovação* dessa existência *apesar* do pior.

O referencial teórico privilegiou os principais intérpretes de sua obra, como Alfredo Bosi (2007, 2010), Antonio Candido (1995), Raymundo Faoro (2001), Afrânio Coutinho (1959), João Adolfo Hansen (2006, 2008) e Alcides Villaça (1998), além da contribuição filosófica, especificamente, de Friedrich Nietzsche (1983, 1992, 1995), Clément Rosset (1985, 1989a, 1989b, 1989c, 1997, 2000, 2005) e Wittgenstein (1968), entre outros. A perspectiva do imaginário ancorou-se nas contribuições de Gilbert Durand (1997). Do ponto de vista metodológico, foram priorizados os contos da fase consensualmente classificada como madura, bem como *Memórias póstumas de Brás Cubas*, responsável por inaugurá-la. Em relação aos procedimentos de análise, adotou-se uma postura fenomenológica, principalmente em seu postulado de suspensão dos juízos, e recursos da hermenêutica, na relação entre metáforas, parábolas, analogias e pensamento filosófico.

A abordagem educacional parte da constatação de que a literatura machadiana propicia uma desaprendizagem dos referenciais de sentido. Se a educação está condicionada à crença numa verdade, ou em muitas verdades, a educação da desaprendizagem ou a pedagogia da escolha propõe desfazer-se desse sentimento de verdade, de crença, seja ela ideológica, científica ou moral, para que, no lugar da esperança, do medo, ou mesmo da desilusão, seja possível situar-se no mundo, compreendê-lo, como também experimentar a intensidade da existência por meio da escolha da aprovação.

### **Linhas de força da filosofia trágica**

Do ponto de vista conceitual, é possível definir o trágico por meio das linhas de força do pensamento machadiano: a constatação de uma existência privada de sentido, princípio ou finalidade; de uma natureza sem deus, vontade, completamente indiferente ao que existe; de uma sociedade regida por convenções (diferença) que, por mais que se alterem, são incapazes de modificar o acaso da existência (repetição); enfim, a constatação de que o homem é contraditório e sua vida, sem objetivos metafísicos ou determinados por elementos externos à própria existência, ainda que persistam as convenções imaginárias de sentido. Mas Machado não desaprova o que constata, aproximando-se assim de seu contemporâneo Nietzsche, que elabora uma filosofia que não só constata o trágico como expressão do acaso constitutivo da existência, como também celebra a alegria de existir, alegria trágica, que não se justifica de maneira racional, mas que se sustenta pela aprovação incondicional do que é dado a viver, como mostram as leituras de Roberto Machado (2001) e Clément Rosset (2000).

O pensamento trágico não pode ser confundido com uma visão pessimista, já que aprova a existência, mesmo em sua realidade mais desagradável: “fórmula da afirmação máxima, da plenitude, da abundância, um dizer

sim sem reservas, até mesmo ao sofrimento, à própria culpa, a tudo o que é problemático e estranho na existência” (NIETZSCHE, 1995, p. 118). O mesmo anúncio é feito por Clément Rosset (1989a, p. 8), que se propõe a pensar a “ligação entre a alegria de existir e o caráter trágico da existência”.

É justamente o que ocorre em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, em que o narrador, depois de morto, desfia o vazio de sentido de todas as circunstâncias vividas, desconstruindo as convenções sociais, morais, políticas e amorosas. É o que ele chama de *tinta da melancolia* na advertência inicial que dirige ao leitor. De fato, o narrador desnaturaliza todas as pretensões de grandiosidade humana: nem cargos políticos, nem vida amorosa, nem pretensões literárias ou filosóficas; nada é grandioso ou tem valor, a não ser a força do vivido, a vontade individual de existir (e não a vontade metafísica, como em Schopenhauer). Essa constatação melancólica, no entanto, vem acompanhada da *pena da galhofa*, ou seja, de um humor desestabilizador (MAYA, 2007), que jamais lamenta o que constata, alimenta esperança de mudança ou, ainda, julga moralmente. Não há lamentação, esperança ou julgamento na obra machadiana, apenas humor na constatação da efemeridade da existência humana: “matamos o tempo, o tempo nos enterra” (ASSIS, 1990, p. 120).

Assim, o trágico pode ser definido como

[...] o que deixa mudo todo discurso, o que se furta a toda tentativa de interpretação: particularmente a interpretação racional (ordem das causas e dos fins), religiosa ou moral (ordem das justificações de toda natureza). O trágico é então o silêncio. (ROSSET, 1989a, 65)

É por isso que tal visão não pode ser confundida com uma inclinação pessimista, pois

[...] recusa de saída todas as qualidades que foram, ao longo do tempo, mais ou menos vinculadas ao conceito de trágico: tristeza,

crueldade, obscuridade, inelutabilidade, irracionalidade. (ROSSET, 1989a, p. 66)

Nesse sentido, o pensamento trágico pode ser expresso pelas ideias de nada, acaso e convenção.

Nada pode garantir a permanência de algo que, como expressou Schopenhauer (2004), desperta com o nascimento e se apaga com a morte. Portanto, a consciência que atina para o nada que era antes de nascer, embora o mundo fosse, e para o nada que a espera, ainda que o mundo permaneça, tem a difícil escolha de aprovar uma existência sem princípio ou finalidade que não de ordem circunstancial (escolha trágica), ou, não suportando tal visão, crer em algo que justifique a existência (escolha não trágica).

As referências para pensar o não trágico – ideologia, metafísica, religião etc. – partem da crença em algo que, por definição, não existe, é nada:

[...] toda crença se definindo, não por um conteúdo, mas por um modo de adesão, é previsível que toda destruição de crença culminará na substituição por uma crença nova que reporá, sobre um novo pseudoconteúdo, uma mesma maneira de crer. (ROSSET, 1989a, p. 45)

Essa impossibilidade de precisar o objeto da crença revela a própria insignificância do objeto, ou melhor, o fato de esse conteúdo significar nada (todo sentido é dado imaginariamente). Tal dado nos leva a um segundo aspecto do pensamento trágico: a condição casual da existência.

É raro que [o acaso] seja manifestado sob uma forma precisamente explícita; em filósofos como Montaigne, Pascal ou Nietzsche, onde ele desempenha um papel ao mesmo tempo fundamental e silencioso, não aparece quase nunca com todas as letras. Pode acontecer entretanto que intervenha de maneira explícita. É o caso, por exemplo, em

Lucrécio, que atribui ao acaso a paternidade de toda organização, a ordem não sendo senão um caso particular de desordem. Imperialismo inerente ao conceito de acaso: produzindo tudo, o acaso produz também seu contrário que é a ordem (donde a existência, entre outros, de um certo mundo, esse que o homem conhece, e que caracteriza a estabilidade relativa de certas combinações). (ROSSET, 1989a, p. 96)

Morin (1999, p. 196-203) fixa bem essa relação entre ordem e desordem, afirmando que o primeiro olhar, do ponto de vista da história humana, foi o da desordem, a qual, contemporaneamente, torna-se muito mais rica, já que, além de seu polo objetivo (agitações, dispersões, colisões e as mais variadas instabilidades), comporta um polo subjetivo, que é o da relativa indeterminabilidade, ou seja, a incerteza. Teríamos, portanto, que aprender a pensar ordem e desordem, ou seja, trabalhar com o acaso. Sobre o acaso, a novidade que Morin (1970) interpõe é de sua presença, ou de seu reconhecimento relativamente recente por parte da ciência, que passa a compreender as atrações físico-químicas como organizações para compensar o acaso, já que o mundo está condenado ao acaso, a viver do acaso, a suportar o acaso.

É nesse sentido que podemos compreender o evolucionismo darwiniano: “é o acaso que cria a ordem” (LESTIENNE, 2008, p. 91), já que há um corte que, se não gera independência, ao menos sinaliza que há dois processos distintos na evolução. O primeiro é o da variação e o segundo, o da seleção. Se, para este, as circunstâncias são determinantes para a sobrevivência das espécies (o que, a rigor, em nada contraria o acaso), em relação à variação, segundo Darwin (apud LESTIENNE, 2008, p. 88), “uma mutação é *ao acaso* na medida em que a chance de que ela aconteça não é afetada pelo fato de poder ser útil à sobrevivência da espécie”. Em outras palavras, as variações proliferam-se ao acaso, embora umas permaneçam e outras não, por meio da seleção.

Isso equivale a dizer que não existe natureza como princípio gerador de existência, dotado de intenção, propósito, lei, razão ou finalidade, mas que a ordem é uma variação da desordem, uma convenção. Em outras palavras, natureza e artifício não são opostos, mas outros nomes para convenção (ALMEIDA, 2012, 2013). Entre as combinações possíveis para se gerar esta ou aquela condição existencial, algumas se realizam e permanecem, outras duram muito pouco, outras tantas sequer acontecem.

Se a existência é o reino da convenção, ou seja, dos encontros promovidos pelo acaso (o que é convergente com a noção de *clinamen*, de Epicuro), o mesmo ocorre com as convenções sociais, embora estas expressem um grau maior de complexidade.

O pensamento do acaso é assim conduzido a eliminar a ideia de natureza e a substituí-la pela noção de *convenção*. O que existe é de ordem não natural, mas convencional – em todos os sentidos da palavra. Convenção designa, com efeito, em um nível elementar, o simples fato do encontro (congregações que resultam em ‘naturezas’ mineral, vegetal ou outra; encontros que tornam possíveis as ‘sensações’). Em um nível mais complexo, de ordem humana e mais especificamente social, convenção toma sua significação derivada, de ordem institucional ou costumeira (contribuição do acaso humano ao acaso do resto ‘do que existe’). (ROSSET, 1989a, p. 101)

O sentido dessas convenções, os recortes, as relações, os significados possíveis, rechaçados e disseminados serão sempre de ordem imaginária. É, de fato, o imaginário – conjunto de imagens, mas também dinamismo gerador de sentido (DURAND, 1997) – que irá organizar a compreensão disso que é da ordem do convencional.

O pensamento trágico, portanto, expressa-se com as noções de nada, acaso e convenção. O pensamento não trágico, na impossibilidade de

refutar justamente o nada, o acaso e a convenção, irá se constituir pela tentativa de estabelecer e estabilizar um princípio qualquer que servirá de premissa ou pressuposto para recusar a parte desagradável da realidade.

## **Aprender a desaprender**

A ideia de aprender pressupõe não só a aquisição de certo saber, mas também a crença nesse saber, sua possibilidade de verdade. Não se trata aqui de fé religiosa, que pressupõe uma ausência de dúvida no que se apresenta como revelação divina, mas da crença que acompanha até mesmo o saber científico, em que a dúvida é o motor do método.

Nesse sentido, a educação requer o *sentimento* de crença na verdade do saber, de assimilação de conteúdos sobre fenômenos e objetos que correspondam à sua realidade. No caso da herança iluminista, a educação busca a conquista racional da autonomia e, por meio da escola, tratará de inculcar a crença nesses valores, principalmente pelo uso crítico da razão.

A educação trabalha com a crença no saber, logo, em desfazer as dúvidas ou levá-las para um lugar seguro, como o faz a ciência, que se permite questionar os resultados e os métodos empregados, mas não a cientificidade de seus princípios e saberes. Como explicita David Hume (1973), no início da segunda parte de *Investigação sobre o entendimento humano*, a crença está próxima da imaginação, mas, diferente desta, a crença é acompanhada de sentimento, o que a faz conceber um objeto de maneira mais viva, forte e estável. No caso da educação escolar, a própria (pre) disposição didática, somada aos demais rituais concernentes à prática do ensino, encarrega-se desse sentimento que acompanha o saber em busca de *fixá-lo*, de torná-lo *estável*. Não se trata da busca por um saber provisório, nem da problematização de determinados enunciados, mas de um processo de aprendizagem que corresponde a um programa maior de *naturalização*, *interpretação* e

*reconhecimento* do referencial (o mundo) a que esses conhecimentos aludem, como se fossem a expressão da verdade.

Já uma pedagogia da escolha só pode defender uma educação que questione a crença. Desfazer-se desse sentimento de verdade (crença) é talvez o grande desafio imposto à educação pela pedagogia da escolha, porque a educação só admite a escolha condicionada às variantes preestabelecidas pelos saberes que se referem a determinado fenômeno ou objeto (o mundo). Por isso também o longo processo de formação escolar, em que, a despeito da importância dos conhecimentos ministrados, trabalha-se arduamente o desenvolvimento de determinados saberes/crenças.

Não se trata de um ceticismo absoluto, que apagaria todos os sentidos ou todas as possibilidades de saber, mas de reconhecer o caráter simbólico do conhecimento, aquilo que Cassirer (2001) chamou de filosofia das formas simbólicas, que reconhece que a filosofia, a ciência, a religião e a arte são elaborações simbólicas do mundo, operam como uma mediação, e não como a enunciação de uma verdade.

Portanto, a pedagogia da escolha, partindo do reconhecimento dessas formas simbólicas, opera na suspensão desse *sentimento* de crença que acompanha o saber. Em outras palavras, opera pela desaprendizagem, isto é, problematiza os referenciais e pressupostos usados na construção da pretensa verdade. Conduz a dúvida até a raiz desse sentimento de crença, para que a dúvida suscite escolha.

Tal pedagogia considera a escolha como tema central dos fundamentos da educação, pois atribuir ao humano a possibilidade de escolher pressupõe ver a educação como um processo dinâmico e inacabado de autoconstrução e autoformação, um processo distante, portanto, das concepções iluministas de autonomia e emancipação, pois já não reduz o homem ao exercício de sua racionalidade, mas incorpora a parcela de irracionalidade que o caracteriza como *sapiens demens*.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> No dizer de Morin (1973, p. 110-111), o *homo sapiens demens* é "um ser duma afetividade intensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso



A educação é, portanto, exercício de escolha, trajetividade que se inscreve na vida e a escreve, por meio de ações, emoções, imagens, símbolos, obras, sentidos etc. Nessa perspectiva antropológica, o homem é uma trajetória, projeta seu mundo, narra a si mesmo. E nessa narrativa, escolhe o sentido simbólico de sua existência, inscreve-se no mundo por meio do *trajeto antropológico*, das escolhas que faz entre sua subjetividade e as intimações do mundo objetivo. (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 153-154)

O ato de escolher presume um corte, uma separação, é o reconhecimento de que a totalidade, para nós, é impossível e inatingível, só podendo ser imaginariamente construída, pois estamos sempre atados a um ponto de vista, por mais que o olhar seja móvel. Assim, conhecimento é conhecimento de alguma coisa, construído em relação a um objeto, não de uma vez, como uma revelação, mas por meio de fragmentos, de instantes que se sucedem e partes que se relacionam. Conhecido um objeto, não sem ajuda do contexto, podemos reconhecê-lo na relação das partes com o todo, mas também desaprendê-lo, seja na diferença de suas partes, seja no todo. O conhecimento é formado por sucessões de olhares, aproximações e distanciamentos, continuidades e rupturas, aprendizagens e desaprendizagens. É a continuidade dos reconhecimentos e a intensidade das emoções que possibilitarão a adesão da crença.

O primeiro movimento em direção ao conhecimento é sempre acompanhado da descrença. Não cremos ou não queremos crer de imediato. O objeto visto pela primeira vez causa desconfiança. No entanto, não passamos a crer

e angustiado, um ser gozador, ébrio, extático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte, mas que não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser sujeito ao erro e à vagabundagem, um ser lúbrico que produz desordem. E, como nós chamamos loucura à conjunção da ilusão, do excesso, da instabilidade, da incerteza entre real e imaginário, da confusão entre subjetivo e objetivo, do erro, da desordem, somos obrigados a ver o Homo sapiens como *Homo demens*”.

porque ele se repete, mas porque conquista as opiniões, de modo que a crença não é efeito de uma decisão do sujeito, mas partilhada pelas opiniões.

Creio ser esse o *leitmotiv* do conto *O segredo do bonzo*, de Machado de Assis. O conto se passa em 1552, no reino de Bungo, China, e se inicia com a desconfiança que o narrador e Diogo Meireles nutrem sobre certos homens que explicavam, de acordo com sua ciência, a origem dos gafanhotos ou o princípio da vida futura. As pessoas aglomeradas parecem crer no que o pretenso sábio anuncia, menos pela veracidade de sua explicação do que pelo compartilhamento das opiniões dos que circundam a figura social cuja autoridade de anunciar a verdade é reconhecida. O narrador e Diogo Meireles, no distanciamento das culturas, não reconhecem tal convenção, duvidam da autoridade do falante. Expõem desde o início as condições de contexto para reconhecer a mentira.

Assim, a cada passo do enredo, somos confrontados com mentiras evidentes, mas que ali se passam por verdades. O enunciado para o fenômeno é assim expresso pelo narrador:

Considerarei o caso, e entendi que, se uma coisa pode existir na opinião, sem existir na realidade, e existir na realidade, sem existir na opinião, a conclusão é que das duas existências paralelas a única necessária é a da opinião, não a da realidade, que é apenas conveniente. (ASSIS, 2008, p. 71)

A existência real não precisa ser compreendida, não precisa de nós, de nosso saber, de nossa ciência, de nossa crença. Ela existe. Mas a existência imaginada – que existe na opinião, mas não na realidade, e que, portanto, *só pode existir na opinião* – é *necessária* para nós, pois nos define, define nossas convenções e, sobretudo, nossas crenças.

Em outras palavras, o que Machado diz é que pouco importa o objeto do conhecimento (se existe na realidade ou apenas na opinião), mas importa a crença que o acompanha. O conhecimento é, portanto, construído pela



crença. A realidade, ainda que pare como uma referência em relação à qual testamos nosso conhecimento (princípio da ciência), é apenas conveniência. O real só é considerado se convier, num movimento posterior ao que se crê.

E não percamos de vista o sentido etimológico de *crer*, derivado do grego *doxa* e que pode ser livremente traduzido por *opinião*. Trata-se, portanto, da corriqueira atividade de se ter opinião, de crer num conhecimento, numa verdade. De forma ampla, o uso comum de *conhecer* já pressupõe que se crê no que é conhecido. O que existe na opinião, tal qual a mentira de Deolindo (*Noite de almirante*), a carreira de medalhão ensinada a Janjão (*Teoria do medalhão*) ou a dimensão simbólica da farda de alferes (*O espelho*), tem mais valor do que o real, pois se o real se mostra por vezes *inconveniente*, podemos escolher uma existência mais agradável à nossa opinião.

Em *O segredo do bonzo*, a opinião nunca aparece sozinha, mas vem acompanhada de um lucro qualquer, que pode ser financeiro ou pago com *consideração* e *louvor*. Assim, para pôr à prova a descoberta, Titané lucrará vendendo alparcas (um tipo de calçado) depois de publicar uma mentira no jornal sobre suas extraordinárias qualidades; o narrador ficará famoso por sua música e habilidade na charamela (uma espécie de clarinete); e Diogo Meireles, de todos o mais engenhoso, inventará o nariz metafísico. As pessoas que não tinham nariz, devido a uma doença que os obrigava a ter o nariz decepado, recebiam de Diogo Meireles um nariz metafísico e, a partir de então, passavam a crer que haviam recuperado o nariz, no que eram acompanhadas da crença dos demais, ainda que estes continuassem a enxergar rostos sem nariz. Portanto, quem, por meio da persuasão, consegue angariar a partilha da opinião, adquire a validação do que anuncia e passa a lucrar com seu saber. É esse o mecanismo do espetáculo, o uso das aparências, o poder da opinião. O poder, pode-se deduzir da obra machadiana, não se funda somente na força, mas também pela crença, a começar pela crença na força.

A ciência, a filosofia metafísica e a religião – os três grandes sistemas de produção do conhecimento –, em relação às quais se desenvolverão modos de crer diferentes, são desacreditadas continuamente na e pela obra de Machado de Assis, fazendo saltar aos olhos seu *programa de desaprendizagem*.

A obra de Machado nos ensina a desaprender por meio da suspensão da crença. Em *O alienista*, por exemplo, a verdade científica é relativizada até perder toda e qualquer referência, de tal forma que a razão enlouquece e a loucura se torna sensatez. Assim, o modo de crer da ciência, calcado no uso da razão e das experimentações, é desacreditado. Precisamos desconfiar da verdade científica – é o que nos ensina sua obra. Em *O segredo do bonzo*, é a metafísica que se torna piada. Em *A igreja do diabo*, a separação das virtudes e dos vícios, sob jurisdição da moral, é colocada à prova, fazendo ruir, também pelo uso de uma fórmula relativista, tanto a moral quanto a religião e, principalmente, a justificativa de que a religião poderia ter ainda um papel moralizador, no sentido de *melhorar*, quando não *salvar*, a espécie humana.

Parafraseando Alfredo Bosi (2007), podemos considerar, portanto, que Machado de Assis é um educador terrorista, que ensina por meio de desaprendizagens, que usa da razão e do humor, da lógica e da emoção, para distanciar o leitor do objeto da narrativa, a tal ponto que este se torna insólito, sem valor, sem sentido, tão completamente desaprendido que temos que aprender a vê-lo diferente, ou seja, destituído da crença, do *sentimento de crença* que o havia contaminado.

Para compreendermos esse movimento, podemos recorrer ao argumento de Rosset (1989c, p. 49-51), que vê na desaprendizagem a perda da ideia de natureza:

Considerar o mundo independente da ideia de natureza significa generalizar uma experiência de desaprendizagem que a maioria dos poetas recomenda a todos que desejam reencontrar um contato “ingênuo”,

ao mesmo tempo novo e original, com a existência [...]. Esse efeito poético da desaprendizagem foi frequentemente interpretado filosoficamente como um acesso místico à essência do ser, uma espécie de contato imediato com uma intimidade do real confusamente representado como a verdade do ser. [...] Pode-se propor uma interpretação filosófica completamente diferente da desaprendizagem, a qual faz do artifício e do acaso, e não da natureza e da essência, o objeto do olhar poético. De acordo com essa segunda interpretação, a experiência da desaprendizagem limita-se à desaprendizagem, sem que se obtenha ou se procure uma visão pura do objeto habitualmente percebido através da rede de relações utilitárias e intelectuais. [...] o que principalmente é desaprendido na emoção poética é a ideia de natureza, isto é, a ideia de que qualquer existente deve e pode resultar de algum princípio.

Portanto, o estudo da obra machadiana aponta para uma recepção estética que experimenta a possibilidade de desnaturalização do mundo por meio do questionamento dos referenciais, o que comprova o caráter trágico de sua filosofia e evidencia uma educação por meio da desaprendizagem, desse ato secundário de retornar ao que foi aprendido para problematizar seus sentidos e os pressupostos nos quais se baseiam.

Vale, a título de esclarecimento, o paralelo com os postulados de Alberto Caeiro – heterônimo do poeta português Fernando Pessoa, que constituiu sua filosofia de vida a partir da negação de toda filosofia metafísica (tal qual Machado), habitou uma natureza desnaturalizada (tal qual Machado) e defendeu uma *aprendizagem de desaprender* (tal qual Machado).

Em linhas gerais, Alberto Caeiro afirma que o homem desaprendeu a ver o mundo, substituindo a pluralidade e a singularidade que o constituem por ideias. A ideia de conjunto é

um exemplo. O poeta descobre que não existe natureza, pelo menos não como *conjunto real e verdadeiro*, mas somente como *partes sem um todo*. Esse conhecimento das partes depende do olhar, da visão, do ponto de vista, depende de que o objeto se mostre aos nossos olhos. As ideias não são vistas, precisando ser construídas, muitas vezes sem relação direta com a existência.

Depois de *desnaturalizar* a natureza, mostrando que ela não tem interior, não tem vontade, o poeta ensina que é preciso um *estudo profundo*, uma *aprendizagem de desaprender*, para que aceitemos que o que vemos das coisas são as coisas, ou seja, que o mundo é espetáculo, é aparência, que não há mistério ou sentido oculto e que uma coisa não significa outra (ALMEIDA, 2011).

No domínio da filosofia, Caeiro caracteriza o real pelo próprio real, ou seja, de maneira tautológica. O vento que passa diz que é vento e que passa e que já passou antes e que passará depois. O mesmo recurso utiliza Machado de Assis, num conto que ilustra bem sua visão sobre o mundo e o conhecimento: *Ideias do canário*.

Macedo, um *homem dado a estudos de ornitologia*, descobriu casualmente um canário que falava. Na loja de belchior onde se encontrava, pergunta ao canário pela primeira vez o que é o mundo e, embora o canário emitisse o som com o qual estamos acostumados, Macedo podia *compreender* o que o canário estava dizendo:

O mundo, redarguiu o canário com certo ar de professor, o mundo é uma loja de belchior, com uma pequena gaiola de taquara, quadrilonga, pendente de um prego; o canário é senhor da gaiola que habita e da loja que o cerca. Fora daí, tudo é ilusão e mentira. (ASSIS, 2008, p. 204)

Macedo leva a ave para casa, instala-a em um jardim com flores e arbustos, e passa a estudá-la, arduamente, apaixonadamente, cientificamente. Três semanas depois, retorna à mesma pergunta.

– O mundo, respondeu ele, é um jardim assaz largo com repuxo no meio, flores e arbustos, alguma grama, ar claro e um pouco de azul por cima; o canário, dono do mundo, habita uma gaiola vasta, branca e circular, donde mira o resto. Tudo o mais é ilusão e mentira. (ASSIS, 2008, p. 205)

O canário foge num cochilo do criado de Macedo, interrompendo assim suas pesquisas e experimentações e causando-lhe grande desgosto. Ao visitar um amigo, em uma chácara próxima, reencontra o canário, que lhe saúda:

– Viva, Sr. Macedo, por onde tem andado que desapareceu?

Era o canário; estava no galho de uma árvore. Imaginem como fiquei, e o que lhe disse. O meu amigo cuidou que eu estivesse doido; mas que me importavam cuidados de amigos? Falei ao canário com ternura, pedi-lhe que viesse continuar a conversação, naquele nosso mundo composto de um jardim e repuxo, varanda e gaiola branca e circular.

– Que jardim? que repuxo?

– O mundo, meu querido.

– Que mundo? Tu não perdes os maus costumes de professor. O mundo, concluiu solenemente, é um espaço infinito e azul, com o sol por cima.

Indignado, retorqui-lhe que, se eu lhe desse crédito, o mundo era tudo; até já fora uma loja de belchior.

– De belchior? trilou ele às bandeiras despregadas. Mas há mesmo lojas de belchior? (ASSIS, 2008, p. 206-207)

O final do conto é tanto anedótico quanto filosófico. Anedótico porque sabemos que canário não fala, mas também porque, ao entrarmos no jogo da verossimilhança e aceitarmos que ao Macedo ele fala (ainda que cogitemos que tudo não passa de sua imaginação), o que ele diz desmente a si próprio. Não podemos acreditar no Macedo e não podemos acreditar no canário. Mas o conto

é filosófico por sua dimensão tautológica, pela veracidade, digamos assim, de seus enunciados.

O canário enuncia verdades pontuais, verificáveis, fiéis ao contexto, mas que, quando confrontadas em conjunto, mostram-se contraditórias, ilógicas, incapazes de ascender a um conceito ou mesmo a uma ideia. Daí não perdermos de vista a sutileza do título, que alude às ideias do canário. A questão é sempre a mesma, as respostas é que mudam.

O canário responde a partir do que vê, o mundo é o que está ao seu redor, é a somatória dos objetos existentes, nos quais crê, os quais (re)conhece, de modo que não pode pairar nenhuma dúvida sobre eles. O que passou ou que poderá vir não interfere no que é. A memória pode se confundir (*há mesmo lojas de belchior?*) e o futuro permanece no campo das conjunturas. Mas, com esse movimento, o canário filósofo inviabiliza também qualquer pretensão à metafísica, à transcendência, a um mundo inteligível, conceitual, expresso por uma imaterialidade qualquer. O mundo é aparência, é opinião. Portanto, para compreender o que é o mundo, é preciso aprender e desaprender, é preciso considerar o movimento e a pluralidade. Aprende-se a ver e a considerar o que existe (aparência). Desaprende-se o que, desalojado da existência concreta, vai buscar uma ideia qualquer de totalidade e universalidade para explicar em conjunto o que sempre é singular e plural.

Mundo singular: cada objeto é um objeto único, não podendo ser duplicado. Não há original e cópia, já que somente por um atributo externo pode-se julgar semelhanças e diferenças, restando a cada coisa que existe sua mais perfeita singularidade, sua diferença radical (ROSSET, 1985). Mundo plural: a ideia de mundo não apaga os existentes que a constituem, podendo ser expressa apenas pela enumeração plural de cada existência.

Daí o enunciado do mundo se resumir à tautologia: o mundo é o mundo. Tal evidência, como afirma Clément Rosset (1997, p. 51), é uma das mais difíceis de se pensar, pois presume

contornar o duplo, ou seja, os enunciados que, escapando à tautologia, ou se valendo de falsas tautologias, escapam também ao real – ou aos seus aspectos indesejáveis.

E aqui é preciso dissociar da ideia de tautologia qualquer noção de pobreza expressiva ou de pensamento. Pensar e exprimir o mundo de forma tautológica é não ceder ao apelo de buscar *fora do mundo* o seu sentido, os elementos que o constituem, mas de exercitar a *expressão do mundo* a partir do e no próprio mundo. A tautologia não se confunde, portanto, com a impossibilidade de expressar o mundo, mas repele a expressão que quer substituí-lo ou acrescentar a ele o que dele não participa.

Dessa forma, recomenda-se a confrontação entre Wittgenstein (1968) e Rosset (1997) para a compreensão da visão machadiana de mundo.

Wittgenstein (1968, p. 106) afirma: “Falando *grosso modo*: dizer de *dois* objetos que são idênticos é absurdo, e de *um único* que é idêntico consigo mesmo por certo não diz nada” (5.5303). Sua conclusão, portanto, é de que a expressão tautológica é vazia de sentido, como diz em 4.461 (p. 87). Teríamos, assim, um impasse, pois ou estaríamos numa tautologia que diz o já dito, mostra o já visto, ou na contradição, que não diz nada do que é.

Mas, além dessa aceção, haveria em Wittgenstein, na leitura que dele faz Rosset (1997), outras duas grandes características sobre a tautologia: sua constituição como *modelo de verdade* e a dissociação desse modelo de verdade com um *princípio de realidade*.

Como modelo de verdade, a tautologia seria a condição para se afirmar que uma proposição é verdadeira. Assim, qualquer outra proposição que não fosse tautológica seria, indiscutivelmente, falsa. O conjunto das verdades é o conjunto das generalizações dessa verdade que recebe o nome de tautologia. A demonstração lógica se dá em 4.461: “A tautologia não possui condições de verdade pois é verdadeira sob qualquer condição; a contradição sob nenhuma condição é verdadeira” (WITTGENSTEIN, 1968, p. 87).

Na sequência, a proposição 4.462 destitui a possibilidade de a tautologia figurar a realidade:

A tautologia e a contradição não são figurações da realidade. Não representam nenhuma situação possível, porquanto aquela permite *todas* as situações possíveis, esta, *nenhuma*.

Na tautologia, as condições de concordância com o mundo – as relações representativas – cancelam-se umas às outras, pois não se põem em relação representativa com a realidade. (WITTGENSTEIN, 1968, p. 87)

Wittgenstein (1968, p. 72) elege para figurar a realidade justamente a proposição, que está no campo das possibilidades, ou seja, não é garantia de verdade (tautologia) ou de falsidade (contradição), tal como apresenta em 4.021 – “A proposição é figuração da realidade” – ou em 4.023 – “A proposição é a descrição de um estado de coisas”.

Como é “certa a verdade da tautologia, da proposição é possível e da contradição impossível” (4.464), então, dissociam-se tautologia e figuração da realidade. Não posso, pela descrição do mundo, garantir que sua realidade seja verdadeira, embora possa, pela tautologia, afirmar que o mundo é mundo, figurando assim uma realidade verdadeira. Mas enfileirar tautologicamente o que é igual a si mesmo não determina, não define a realidade, ou melhor, não diz nada de nada.

Embora estritamente lógica, a filosofia de Wittgenstein encerra-se sobre si mesma, ou seja, reduz a tautologia a um jogo de linguagem, fazendo da própria linguagem uma barreira contra o real. A filosofia, como jogo lógico, restrita à sua linguagem, não poderia pensar, pesar o mundo, constituindo-se *apesar* do mundo. Sua filosofia, contrária à metafísica, remeter-nos-ia à mesma impossibilidade. Se a metafísica nos arremessa para um *além* da realidade, a tautologia wittgensteiniana nos seguraria num *aquém* para sempre intransponível.

Nesse aspecto, Wittgenstein (1968, p. 111) contribui para a compreensão da tautologia

explicitada em *Ideias de canário*: “Os limites de minha linguagem denotam os limites de meu mundo” (5.6); “Que o mundo é o meu mundo, isto se mostra porque os limites da linguagem (da linguagem que somente eu compreendo) denotam os limites de meu mundo” (5.62); “O mundo e a vida são um só” (5.621); “Sou meu mundo” (5.63).

De fato, o canário não faz mais do que limitar seu mundo à sua linguagem, que, no caso, corresponde à sua visão. Isso significa que o canário descreve o mundo de maneira tautológica, definindo-o *precisamente* como aquilo que ele vê. Todo o resto é falso. Portanto, quando o pássaro muda de ambiente (ou de mundo), sua definição de mundo acompanha seu olhar (sua linguagem). Dito de outro modo: a definição do mundo sempre se limitará à sua possibilidade linguística de defini-lo.

Decorre disso uma conclusão lógica: assim como Wittgenstein, o canário não está errado ao dizer que o mundo é o que ele vê, ou seja, a tautologia funciona, de fato, como modelo de verdade. Quem pode dizer que a tautologia – que é a expressão da identidade de uma coisa consigo mesma – não é verdadeira, se justamente ela expressa que a coisa é a coisa?

Mas o conto de Machado é mais rico do que isso, pois o canário lançará mão do recurso tautológico em momentos diferentes, causando um ruído na fórmula. Na primeira vez em que é indagado, o canário diz que o mundo é a loja de belchior e que tudo o mais é ilusão e mentira. Na segunda vez, diz que é o jardim e que tudo o mais é ilusão e mentira. Na terceira vez, afirma ser o céu azul e que tudo o mais é ilusão e mentira. Ora, a primeira parte da afirmação – o enunciado tautológico – é sempre verdadeira, enquanto a segunda (*tudo o mais é ilusão e mentira*) é sempre inverificável.

Disso decorre que, diferentemente do que afirma Wittgenstein, a tautologia figura a realidade, enquanto a proposição, não. A proposição pode figurar mundos possíveis, mas também impossíveis, pois a linguagem pode expressar o que existe e o que não existe, o que pode ser pensado e o que não pode ser pensado,

o que pode ser visto, tocado, sentido e o que não pode. Creio, de modo diferente de Wittgenstein, que não é a linguagem que (de)limita o mundo, mas a lógica. Não à toa, sua filosofia conduz ao silêncio: “O que não se pode falar, deve-se calar” (WITTGENSTEIN, 1968, p. 129).

Assim, Wittgenstein desloca o problema do conhecimento, que se assentava na relação entre consciência e realidade, para a relação entre linguagem e realidade. De certa forma, sua obra almeja transpor a linguagem para encontrar a realidade do que é indizível. Tal orientação é contrária à adotada pela ficção machadiana, que nega o que é indizível em favor da afirmação de uma realidade que pode sempre ser expressa pela linguagem.

Portanto, se Wittgenstein conclui pela pobreza da tautologia, Rosset (1997) afirmará sua riqueza expressiva, ao ponderar que a fórmula tautológica não designa apenas uma relação lógica, mas também a *realidade* das coisas, como na tradição inaugurada por Parmênides e Antístenes. Depois de estudar as falsas tautologias, Rosset (1997, p. 33) apresenta sua conclusão: a tautologia, ou princípio de identidade, não se reduz à fórmula “ $A = A$ ”, mas somente à fórmula “ $A \text{ é } A$ ”. Na primeira, pressupõem-se dois termos, os quais devem coincidir: o termo A deve ser igual a outro termo, também A. Na segunda fórmula,  $A \text{ é } A$ , ou seja, ele é ele mesmo e somente ele, não um outro.

É o que fez o canário do conto: expressou um mundo que era o mundo e não outro termo que equivallesse ao mundo. Ora, o humor do conto, que é também uma crítica a certa pretensão da ciência, está no fato de que o dono do canário quer justamente encontrar uma definição do mundo que seja o seu duplo, isto é, que equivalha à explicação do mundo. Explicar, que no latim é *desdobrar* e que na ciência se constitui como procedimento metodológico, traz consigo o risco de dobrar, duplicar, transformar o que é um em dois, fazer com que determinado A seja igual ao seu próprio A ( $A = A$ ). O que o mundo deveria ser para



que o cientista apaziguasse sua curiosidade em relação ao canário?

De modo diferente, a resposta do canário é fazer com que A seja A, isto é, dar expressividade ao mundo para que sua definição coincida com a fórmula *o mundo é o mundo*. Opondo-se a Wittgenstein, Rosset (1997) afirma a riqueza da tautologia, já que fornece as evidências da unicidade do real, que o faz se identificar apenas a si mesmo, sem possibilidade de que o real seja outra coisa além dele próprio.

Assim, a tautologia machadiana, como recurso expressivo de sua literatura, busca pôr em evidência o mundo, o que existe no mundo, as relações entre os homens, os convencionalismos e as variáveis circunstanciais.

De modo análogo ao procedimento machadiano, é essa a tarefa pedagógica que a educação no registro trágico pressupõe: fazer o mundo falar. E aqui a diferença para as demais pedagogias: enquanto o pensamento não trágico faz o mundo falar de mundos *di-versos*, de um mundo outro que não ele mesmo, o trágico põe o mundo para dizer de seu próprio *uni-verso*, de sua própria *unicidade*, de modo que o mundo não seja outra coisa que não ele mesmo.

Do ponto de vista da formação, é o que postulou Nietzsche com o seu lema de se transformar no que se é. Larrosa (2009) averigua outros termos correlatos, como *buscar-se a si próprio*, *formar-se a si próprio*, *cultivar-se a si próprio* e *conhecer-se a si mesmo*, para estabelecer um itinerário nietzscheano em que a educação aparece não como um método a ser seguido de antemão, mas em que o *chegar a ser o que se é* passa pela experiência, pela errância, pela admissão da impossibilidade de se conhecer:

O itinerário até o sujeito está por inventar, de uma forma sempre singular, e não pode evitar nem a incerteza nem os rodeios. Por outro lado, não é a razão que serve aqui de guia, pondo conscientemente as metas e os imperativos e prefigurando o caminho reto, mas, sim, os instintos, a força subterrânea. (LARROSA, 2009, p. 64)

É esse, de certa forma, o método empregado por Brás Cubas em suas *Memórias póstumas*, que são póstumas justamente para que ele tenha maior liberdade de expor as evidências do mundo no qual viveu. Nessa perspectiva, narrar a si mesmo, dar expressividade à experiência vivida, estabelecer as desaprendizagens, expor as próprias escolhas, ceder à insignificância dos prazeres e das dores vividas é prestar contas com um itinerário de formação que não objetiva uma finalidade estabelecida de antemão, mas que se abre ao acaso, aos encontros fortuitos, à imprevisibilidade da vida e à irracionalidade do mundo.

Portanto, a educação no registro trágico – que equivale filosoficamente a pedagogia da escolha, aprendizagem de desaprender ou itinerário de formação – resume-se a dois principais objetivos: 1) pôr em evidência o real (sua condição trágica, insignificante, o acaso da existência), isto é, fazê-lo falar, dar expressividade poética, filosófica, tautológica, literária, simbólica, imaginária, estética etc.; e 2) gozar a alegria da aprovação incondicional do real, ou seja, celebrar a existência inclusive em seus aspectos mais dolorosos, desagradáveis e indigestos, não porque haja algum tipo de prazer na dor, mas pela condição mesma de uma aprovação incondicional, que consiste em, ao afirmar a vida, afirmá-la integralmente.

### **As três escolhas possíveis**

Diante do trágico, há três escolhas existenciais possíveis, escolhas de ordem pedagógica, pois modificam o próprio modo como a vida é vivida: ou se escolhe recusá-la integralmente, o que significa a opção pelo suicídio; ou se escolhe aprová-la provisoriamente, sob determinadas condições, o que significa opção pela ilusão; ou se escolhe aprová-la integralmente, escolha trágica, que aceita a existência como se apresenta, com sua efemeridade, instabilidade, insignificância, com seus artifícios, suas possibilidades, suas convenções, enfim, o que é dado a viver. E

essa aprovação é já expressão da alegria de viver, do gozo de se saber, apesar de provisório, vivo. Capaz de, mesmo diante da pior realidade possível, ratificar o desejo de viver.

Ora, uma tal alegria existe e se experimenta cotidianamente sem o recurso a uma forma qualquer de justificativa (uma vez que cada uma dessas formas de justificativa é reputada, pela filosofia trágica, inconcebível e inacreditável). Donde a reversão trágica da problemática da carência humana de satisfação: o júbilo não falta aqui – ele é, ao contrário, demasiado. Nada pode dar conta dele; donde seu caráter inesgotável (que define bastante precisamente o espanto próprio do filósofo trágico: seu maravilhamento sendo que a alegria seja, não a dor). Inesgotável, pois nada, por definição, poderia jamais secar uma fonte que nada alimenta. (ROSSET, 1989a, p. 54-55)

Essa alegria irracional e injustificada não se confunde com uma visão otimista, cândida ou serena de mundo. Pelo contrário, aparece justamente no que há de pior: no caráter insignificante da vida, eivada de dor e sofrimento, cuja esperança de felicidade se vê sempre frustrada. Na obra machadiana, a pintura das realidades desagradáveis jamais se realiza com pinceladas de indignação, revolta ou desaprovação; mas figura com tintas carregadas de indiferença e, principalmente, de humor, além do prazer inegável da realização estética. A proliferação das referências, o gosto pela frase torneada, as digressões sem fim, o diálogo intenso e irônico com o leitor – há no cerne da obra machadiana esse contraste, essa tensão irresoluta entre o que há de pior na vida e o desejo de vivê-la, expressão de uma aprovação trágica.

No imaginário mitológico, encontram-se as mesmas três perspectivas: aprovação integral, aprovação condicional e negação da existência.

As primeiras ordens mitológicas, primitivas, são afirmativas, acolhem a vida como ela é. [...] A única maneira de afirmar a vida é afirmá-la até a sua raiz, até a base horrenda e podre. É esse tipo de afirmação que se encontra nos ritos primitivos. (CAMPBELL, 2008, p. 32)

A vida, aqui, é admitida em confluência com a morte, ou seja, num ciclo contínuo de devoração e reprodução, de dilaceramento e aglutinação. A vida é presença horrenda, é carne que apodrece, boca que devora, corpo que cheira, que defeca, que libera humores, leite, sangue, lágrima ou esperma. É essa a matriz do mito de Dioniso. É essa constatação que Nietzsche reconhece como sabedoria trágica.

Ainda segundo Campbell (2008, p. 32-33), por volta do século VIII a.C, ocorre uma inversão. Surgem mitologias de retiro, recusa, renúncia, enfim, negação da vida. Embora não incentivem o suicídio, orientam os homens para que recusem comer qualquer coisa que pareça viva. O objetivo é abandonar o desejo de viver.

O terceiro sistema mitológico inicia-se entre os séculos XI e VII a.C e crê na possibilidade de transformação do mundo.

Por meio de orações, boas ações ou outro ato, é possível mudar os princípios básicos, as precondições fundamentais da vida. Você afirma o mundo na condição de que ele siga a sua concepção de como deve ser. (CAMPBELL, 2008, p. 34)

Prevalece, na história ocidental, esse terceiro conjunto de mitologias, que aprova condicionalmente a vida. Isso não significa que as duas outras perspectivas estejam ausentes, mas que elas têm exercido menos influência, ainda que a afirmação incondicional da vida esteja presente em diversas obras, como as de Montaigne, Gracián, Nietzsche, Clément Rosset e Machado de Assis. Embora diversas quanto aos propósitos e às formulações, guardam em comum a mesma constatação da *fatalidade*



da vida e de uma espécie de alegria de viver que valoriza o presente, a ocasião, as pequenas escolhas cotidianas que decorrem da escolha existencial da aprovação.

A pedagogia da escolha designa a reflexão acerca dos processos formativos a partir do pensamento trágico: primeiramente, é preciso que se permita que o trágico seja pensado, visto, (re)apresentado, em vez de escondido, negado ou duplicado. Em segundo lugar, é preciso que as três perspectivas mitológicas que fazem parte de nossa história cultural sejam seriamente consideradas como três atitudes diante da existência e, principalmente, da própria vida. Em terceiro lugar, há que se reconhecer a participação criativa e interpretativa do homem na circulação dos bens simbólicos que perfazem a cultura. Isso significa que criamos sentidos para nossa existência ou nos apropriamos de certos sentidos ou de narrativas disponíveis para que nos compreendamos ao compreender o mundo (RICOEUR, 2008).

Essa valorização da trajetória existencial, da jornada interpretativa, da educação da escolha, da narração de si, do trajeto antropológico passa pela experiência da aprovação. É esse pensamento pedagógico que se desdobra da análise da literatura machadiana:

Não há nenhuma razão para lê-lo. Pode ser que, num mundo em que a vida é o que se sabe, sua leitura ainda possa ser uma experiência da gratuidade do autêntico. É um inventor. Não é doce, nem dócil. Não propõe conciliação. O que diz é feroz, com o humor abissal de quem abriu mão da esperança e do medo. [...] Não adula o leitor. Não espera nada do leitor. Quase sempre despreza o leitor. Escreve contra o leitor.

Não há nenhuma razão para lê-lo. Mas sua leitura pode fazer o leitor pior, alegremente pior: menos distraído e crédulo, menos obrigado e obediente, menos conformista e estúpido. Talvez mais livre. (HANSEN, 2006, p. 344-345)

É justamente esse itinerário *alegremente pior*, de caráter trágico, que caracteriza a formação possível por meio da literatura machadiana: de um lado, perda da esperança e do medo, relativização das referências de sentido, da crença nos valores, experiência da *desilusão*; de outro, adesão às circunstâncias, jogo de ocasião, revelação do acaso e aprovação da existência. É essa a liberdade possível que sua obra pode mediar, a partir de uma aprendizagem de desaprender.

## Referências

ALMEIDA, Rogério de. O delírio de Brás Cubas: síntese do pensamento filosófico machadiano. **Machado de Assis em Linha**, v. 6, p. 15-28, 2010.

\_\_\_\_\_. **O criador de mitos**: imaginário e educação em Fernando Pessoa. São Paulo: Educ, 2011.

\_\_\_\_\_. Artificio e natureza: a multiplicidade dos modos de existência". In: PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei; ALMEIDA, Rogério de (Orgs.). **Sobre a ideia do humano**. São Paulo: Képos, 2012. p. 73-87.

\_\_\_\_\_. Notas sobre os conceitos de natureza e cultura. In: SANCHES, Janina; ALMEIDA, Rogério de; SAURA, Soraia Chung (Orgs.). **Interculturalidade, museu e educação**. São Paulo: Laços, 2013. p. 74-95.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. **Contos de Machado de Assis, v. 3**: filosofia. Rio de Janeiro: Record, 2008.

BOSI, Alfredo. **Machado de Assis**: o enigma do olhar. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e contraideologia**: temas e variações. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CAMPBELL, Joseph. **Mito e transformação**. São Paulo: Ágora, 2008.

CANDIDO, Antonio. Esquema de Machado de Assis. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

- CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- COUTINHO, Afrânio. **A filosofia de Machado de Assis e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1959.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FAORO, Raymundo. **Machado de Assis**: a pirâmide e o trapézio. São Paulo: Globo, 2001.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.
- HANSEN, João Adolfo. Machado de Assis. In: ZSCHIRNT, Christiane. **Livros**: tudo o que você não pode deixar de ler. São Paulo: Globo, 2006. p. 344-376.
- \_\_\_\_\_. Dom Casmurro: simulacro & alegoria. In: GUIDIN, Márcia Lígia; GRANJA, Lucia; RICIERI, Francine (Orgs.). **Machado de Assis**: ensaios da crítica contemporânea. São Paulo: Editora Unesp, 2008. p. 143-177.
- HUME, David. **Investigação sobre o entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LESTIENNE, Rémy. **O acaso criador**: o poder criativo do acaso. São Paulo: Edusp, 2008.
- MACHADO, Roberto. **Zaratustra, tragédia nietzschiana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MAYA, Alcides. **Machado de Assis**: algumas notas sobre o humour. Porto Alegre: UFSM, 2007.
- MORIN, Edgar. **Journal de Californie**. Paris: Éditions du Seuil, 1970.
- \_\_\_\_\_. **O paradigma perdido**: a natureza humana. Lisboa: Europa-América, 1973.
- \_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **Obras incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. **O nascimento da tragédia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Ecce homo**: como alguém se torna o que é. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2008.
- ROSSET, Clément. **L'objet singulier**: nouvelle édition augmentée. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985.
- \_\_\_\_\_. **A lógica do pior**: elementos para uma filosofia trágica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989a.
- \_\_\_\_\_. **Princípio de crueldade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989b.
- \_\_\_\_\_. **A anti-natureza**: elementos para uma filosofia trágica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989c.
- \_\_\_\_\_. **Le Démon de la tautologie suivi de cinq petites pieces morales**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Alegria**: a força maior. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Escritos sobre Schopenhauer**. Valencia: Pre-Textos, 2005.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do amor, metafísica da morte**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VILLAÇA, Alcides. Machado de Assis, tradutor de si mesmo. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, n. 51, p. 3-14, jul. 1998.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

*Recebido em: 15.03.2013*

*Aprovado em: 27.06.2013*

**Rogério de Almeida** é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Lidera o GEIFEC (Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura) e coordena, junto com Marcos Ferreira Santos, o Lab\_Arte (Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura). É bacharel em Letras (1997) e doutor em Educação (2005), ambos os títulos pela Universidade de São Paulo (USP). Trabalha com temas ligados à filosofia trágica, à antropologia do imaginário, e ao cinema e à literatura como itinerários de formação. *Website*: [www.rogerioa.com](http://www.rogerioa.com).