

JAMES JOYCE E A PEDAGOGIA JESUÍTICA – AUTORIA E EPIFANIA
JAMES JOYCE E A PEDAGOGIA JESUÍTICA

JAMES JOYCE AND THE JESUIT PEDAGOGY – AUTHORSHIP AND EPIPHANY
JAMES JOYCE AND THE JESUIT PEDAGOGY

Leda Verdiani TFOUNI
(Universidade de São Paulo – USP / SP)
lvtfouni@usp.br

RESUMO: Em Retrato do Artista quando Jovem, considerado autobiográfico, Joyce, ao narrar a história de Stephen Dedalus, sua angústia, sua revolta contra a criação religiosa, fala de sua vida e do sofrimento para se libertar da religião e tornar-se autor. O Ratio Studiorum, método da pedagogia jesuítica, baseado na repetição e imitação dos clássicos, limita a liberdade de escolha que caracteriza a autoria. Evidenciamos que o que tolhia a autoria era o acesso ao arquivo. Joyce desenvolve uma teoria fundamentada no conceito tomista de *quidditas*. Procurando a beleza ideal, encontra a epifania, o momento de estesia que desvenda a “coisidade” do ser.

PALAVAS-CHAVE: James Joyce; pedagogia jesuítica; epifania; autoria

ABSTRACT: In Portrait of the Artist as a Young Man, considered autobiographical, Joyce, in narrating the story of Stephen Dedalus, his sufferings, his revolt against religious creation, speaks of his own life and suffering to free himself from religion and become an author. The Ratio Studiorum, a teaching method that underlies Jesuit pedagogy, based on the repetition and imitation of classical texts, limits freedom of choice and interpretation - which characterize authorship. We evidenced that what prevented authorship was the access to the archive. Joyce develops a theory based on the Tomist concept of *quidditas*. Looking for the ideal artistic beauty, he finds the "epiphany", the moment of esthesia in which the artist unveils the "coisity" of being.

KEYWORDS: James Joyce; Jesuit pedagogy; epiphany; authorship.

Introdução

James Joyce publica Retrato do Artista quando Jovem, considerado autobiográfico, em 1916. Os indícios de que se trata de uma autobiografia estão em toda parte no livro, iniciando pela epígrafe, uma citação das Metamorfoses, de Ovídio: *Et ignotas animam dimittit in artes (naturamque nouat)*. (E ele prepara sua mente para artes desconhecidas). O sujeito oculto desse enunciado (*ele*) é Dédalo, personagem da mitologia grega e romana, que criou o labirinto em Creta para aprisionar o Minotauro. Dédalo é famoso por ter construído asas de cera para fugir dali. Conseguiu atingir esse objetivo, mas, como se sabe, seu filho – Ícaro - teve um trágico destino, pois, ao usar as asas, aproximou-se demais do sol, que as derreteu, causando-lhe a morte. Consideremos, agora, que o nome do personagem central (e único) - o *Artista* do título - é Stephen Dedalus. Existem indícios, ao longo da narrativa de Joyce, de que os dois caracteres – Stephen Dedalus e o Dédalo da mitologia – estão entrelaçados, sendo que o acontecimento que marca a aproximação/amálgama entre os dois é o rompimento de Stephen com o ensino religioso jesuítico, ao qual estava há anos atrelado devido a tradições familiares, principalmente maternas. Joyce/Stephen sentia recair sobre seus ombros adolescentes e sua mente aterrorizada todo o peso de uma culpa original, pela qual devia pagar no dia do juízo final: agora era a vez de Deus. E ele não podia ser enganado, nem seus olhos podiam ser vendados.

Todos os pecados, um por um, iriam sair de seu esconderijo, os mais rebelados contra a vontade divina, e os mais degradantes para a nossa pobre natureza corrupta, a mais fraca imperfeição e a mais hedionda atrocidade (Joyce, 2001, p. 146).

Azevedo (2006, p.53) faz o seguinte comentário sobre a complexidade dessa decisão:

Mas as questões do jovem Stephen Dedalus com a Igreja não são apenas expressão de seus afetos e desejos. Seu espírito crítico, acurado e sarcástico aponta para temas que traduzem questionamentos portadores mesmo de conotações teológico-filosóficas, crivadas de sua cáustica ironia. Engendrando-se artista, mártir da igreja, sofrendo no caminho de aflições e aspirações, "exausto dos caminhos ardentes", Stephen Dedalus decide rejeitar a vida religiosa e alçar voo, livre, rumo ao mundo, a perseguir seu destino.

Narrando a história de Stephen Dedalus, seus sofrimentos, sua revolta contra a criação religiosa (jesuítica) que teve durante anos e anos, Joyce, na verdade, fala de sua própria vida e do sofrimento para se libertar da religião e tornar-se autor. Queria livrar-se da voz feroz e ameaçadora que reverberava na pregação do padre, voz "vociferante" (apud Azevedo, 2006) da qual Joyce queria separar-se. Precisava construir um labirinto onde aprisionar esse Minotauro, e levantar voo em direção a outro espaço para,

enfim, determinar por si próprio sua existência. Construir um lugar singular, como 'criador de uma nova discursividade', de uma obra (Foucault, 1992).

Ouçamos imaginariamente a voz do pregador, e visualizemos a criança, ou adolescente, aterrorizado, sendo ameaçado pelo castigo do inferno em seu primeiro retiro espiritual. O uso da arte da retórica, matéria-prima da catequese jesuítica, surge aqui em toda sua força, recriada pela fantasia criativa de Joyce/Dédalo¹:

Tentemos agora, por um momento, compreender, o mais longe que nos for dado, a natureza dessa morada dos danados que a justiça de um Deus ofendido criou para a eterna punição dos pecadores. O inferno é uma estreita, negra e sórdida prisão fétida, uma habitação de demônios e de almas perdidas, cheia de fogo e de fumaça. (...). Nas prisões terrenas o pobre cativo tem, no mínimo, alguma liberdade de movimento, seja somente entre as quatro paredes da sua cela, seja no sinistro pátio de sua prisão. No inferno não é assim. Lá, devido ao grande número de danados, os prisioneiros estão atirados uns sobre os outros, juntos em sua terrível prisão, cujas paredes, diz-se, têm quatrocentas milhas de espessura; e os condenados estão tão extremamente apertados e desamparados que, como um abençoado santo, Santo Anselmo, escreve em seu livro sobre Similitudes, estão incapacitados até de tirar do olho um verme que o atormente. [...] (Joyce, 2001, p.154).

De acordo com Russo Jr. (2009, s/p):

A alma de Stephen mergulhou dentro de um sombrio crepúsculo ameaçador, contemplando tudo com os olhos sombrios, sentindo falta de socorro, perturbado e humano, sendo visto em atos e pensamentos por um deus de olhos bovino que o encarava dia e noite. Sentia-se regredir, sufocava-o o sentimento de terror que experimentara na infância. (...) Stephen, desamparado, desceu a nave da capela com as pernas tremendo e o couro cabeludo arrepiado em sua cabeça, como se mãos de fantasmas estivessem tocando-a. E a cada passo tinha medo de já haver morrido, de que sua alma já tivesse sido arrancada do estojo do corpo, que estivesse mergulhando de cabeça no espaço.

1. Joyce-Autor

O desejo de Joyce era libertar-se dos dogmas da fé e da pressão que a mãe exercia sobre ele para que se dedicasse à vida religiosa. Acima de tudo, ele queria substituir esse lugar em que era colocado pelo discurso familiar e religioso - e que ele sente como uma ameaça de enclausuramento - por um outro lugar em relação ao grande Outro: ansiava por conseguir executar o gesto de separação que o libertaria do Minotauro devorador e lhe permitiria fugir do labirinto, ficar livre para escrever e ganhar o reconhecimento público como autor. Por esse motivo, sempre lutou muito

¹ Na opinião de Marina Massimi (comunicação pessoal), a quem agradeço, o sermão imaginado por Joyce "Trata-se de uma verdadeira compositio loci inaciana! Compositio Loci é o método sugerido nos Exercícios espirituais por Inácio de Loyola"

para que seus livros fossem publicados. Nesse sentido, Stephen Dedalus espelha Joyce, conforme comenta Oliveira (2001) nos parágrafos abaixo, onde fala de Joyce e Stephen como se fossem uma única pessoa:

É tão compacta a relação entre Stephen Dedalus e James Joyce, no enredo confessional de Retrato do artista quando jovem, que o criador se torna dependente da criatura, a ponto de fazê-la atravessar as próprias fronteiras do romance; assim, depois de representar o papel de imaturo Telêmaco empenhado em encontrar o pai, Stephen pode completar-se magistralmente em Ulysses, onde, mais adulto, e também mais realista, já aceita as limitações de Leopold Bloom como cabíveis no que se poderia chamar de desinflação do Pai arquetipal (2001, p. 10).

Joyce desejava ser autor. Isso não era tarefa pouca para um sujeito supostamente preso a uma estrutura psicótica (Lacan, 2005), a qual, por definição, impede o enlace entre significantes e a conseqüente produção de uma cadeia metonímica, assim como de efeitos de sentidos partilháveis com os outros-semelhantes.

Tal condição era agravada pelo fato de que a pedagogia jesuítica impedia qualquer espaço de emergência para um sujeito intérprete; não oferecia oportunidade para a assunção do lugar de autor ao qual Joyce/Stephen tanto almejava:

E mais ainda, "RETRATO" consagrou James Joyce como artista, artista da escrita, no âmbito do reconhecimento público. Este livro não só o consagrou artista, como lhe consagrou o reconhecimento do público, deste grande Outro, a quem, ao menos aparentemente, toda obra se dirige; e isso efetivamente ocorria a Joyce. Ele queria e lutava exaustivamente pela publicação de suas obras. No âmago de suas inquietações, num afã de encontrar-se a si mesmo, Stephen Dedalus vaga, desde a pressão para uma vocação religiosa, até a incerteza de seu desejo, seu desejo de dar voz às suas paixões, aos seus anseios por uma vida mundana, por uma vida secular, livre para o sexo, para as suas próprias opções e, sobretudo, para a arte (Azevedo, 2006).

2. O Ratio Studiorum

Olhemos mais de perto como se estruturava essa pedagogia.

O Ratio Studiorum, denominação sintética de Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu, é o método de ensino inspirado em Inácio de Loyola, organizado por um grupo de jesuítas coordenados por Diego de Ledesma (1519-1575), e que deveria ser seguido em todas as escolas jesuítas. Foi publicado originariamente em 1599 pelo padre Geraldo Cláudio Aquaviva, e "... visava à formação do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura cristã." (Mesquida, 2013). Ainda de acordo com Mesquida (2013, 5-6):

A pesquisa mostrou também que a educação foi escolhida como opção preferencial assumida pela Companhia de Jesus desde a sua origem, e a forma como o ensino fundado no *Ratio*, tendo como base teórica o tomismo-aristotélico, auxiliou a conformar a sociedade à cultura luso-europeia,

baseada na ordem, na disciplina, na obediência, na autoridade, no respeito hierarquizado às regras. (...) Essa ação pedagógica (ou melhor, ato pedagógico) “contribuiu para manter o vínculo entre a oligarquia e o modo de produção que a alimenta”, mantendo ao mesmo tempo “vícios que perduram até hoje, inibem a capacidade de criar e produzir, porque não valorizam a iniciativa, a curiosidade intelectual, a observação, a reflexão, a crítica, a pesquisa.”²

A rigor, os jesuítas foram os únicos responsáveis oficiais pela educação formal no Brasil durante duzentos e dez anos, formando uma elite letrada que dava continuidade aos seus estudos em Portugal, na Espanha ou na França. Na realidade, os colégios dos Soldados de Cristo, tendo o *Ratio* como base indicativa de teoria e prática fundada na metafísica do tomismo-aristotélico, consolidaram no Brasil uma educação centrada no professor, autoridade máxima no processo pedagógico, pois ele, o mestre, é o detentor do saber acumulado. Sua tarefa, parte da missão da igreja de Cristo, é dar forma à matéria (aluno) atualizando suas potencialidades. Isso se realizava por meio de um discurso bem articulado, lógico, inquestionável (respeito à autoridade pedagógica): um verdadeiro monólogo pedagógico, pois o ensino era visto como a transmissão do conhecimento (pela *prelectio*) do adulto (homem acabado, atualizado para os jovens (em formação), constituindo-se em uma “pedagogia da resposta” (Mesquida, 2013, 5). Na medida em que o aluno é um recipiente do conhecimento, cuja única atividade é a memorização pelos exercícios mnemônicos os mais diversos, a ação de pensar e refletir autonomamente fica prejudicada, inibindo a criação e, portanto, estimulando a formação de consumidores do saber em detrimento da produção. Com isso, o ensino nada mais é do que a reprodução do saber acumulado, sem que os partícipes do processo educativo sejam responsáveis pela elaboração do conhecimento.

...a base filosófica do *Ratio Studiorum* de 1599 foi, sem dúvida alguma, o pensamento tomista-aristotélico (Aristóteles: 384-322 a.C.; Tomás de Aquino: 1227-1273). As seis categorias filosóficas básicas de Aristóteles – ato e potência, causa material, causa formal, causa eficiente e causa final – fundamentaram a prática pedagógica consubstanciada no *Ratio*. Assim, a concepção do ensino/aprendizagem alicerçada na metafísica tomista-aristotélica gera um monólogo pedagógico – professor (causa eficiente) para os alunos (causa material) – cabendo ao aluno apreender o conhecimento transmitido e, eventualmente, dar resposta às questões colocadas pela autoridade pedagógica. A resposta final, contudo, é prerrogativa do mestre, adulto acabado, potência atualizada. Ele é o escultor que possui a ideia da obra. O aluno (aquele que é destituído de luz) é a pedra que, sob a ação do mestre-escultor, tomará a forma que a causa eficiente lhe der. Enquanto

² Marina Massimi faz notar que houve casos de exceção, como no colégio da Bahia, onde havia um observatório astronômico. Ela observa que também “No colégio romano se estudava a ciência moderna e dele saíram vários cientistas, matemáticos, etc., dentre eles Matteo Ricci de Macerata que por seu conhecimento de Astronomia encantou o Imperador da China” comunicação pessoal).

TFOUNI, Leda Verdiani. James Joyce e a pedagogia jesuítica – autoria e epifania James Joyce e a pedagogia jesuítica. Revista Intercâmbio, v.XLVIII: 20-39, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

matéria sem forma final, o discípulo é um elemento passivo que se **com-formará**, pouco a pouco ao modelo que está na mente do mestre. Assim, *a ação pedagógica nada cria de novo, é reprodutora do conhecimento acumulado* (Mesquida, 2013, 3, grifos meus).

A concepção que a RATIO defendia sobre a relação professor – aluno era calcada na assimetria. O professor deveria utilizar em sala de aula o receituário composto de regras e prescrições (e, portanto, proibições) que constituem o tratado pedagógico e a metodologia de ensino.

O Ratio Studiorum não era um tratado sistematizado de pedagogia, mas sim uma coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas. Portanto, era um manual prático e sistematizado que apresentava ao professor a metodologia de ensino a ser utilizada em suas aulas. O método educacional jesuítico foi fortemente influenciado pela orientação filosófica das teorias de Aristóteles e de São Tomás de Aquino, pelo Movimento da Renascença e por extensão, pela cultura europeia. Apresentava como peculiaridades a centralização e o autoritarismo da metodologia, a orientação universalista, a formação humanista e literária e a utilização da música (Mesquida, 2013).

No Brasil, a aplicação do método apresentava algumas peculiaridades, conforme comentam Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 170, grifos meus):

A pedagogia escolar jesuítica, de um modo geral, possuía algumas características básicas. Além de envolver estudos e métodos de ensino *assentados fundamentalmente na repetição e imitação dos textos clássicos*, latinos e gregos; de ser prisioneira da orientação religiosa, contrapondo-se, em parte, ao espírito científico nascente, caracterizava-se por voltar-se para a elite, constituindo-se como um elemento de distinção dessa mesma elite no interior da sociedade, um ornamento para as camadas superiores da sociedade. A pedagogia jesuítica, ademais, foi *quase impermeável às especificidades da Colônia*: a incorporação do ensino do Tupinambá foi a única concessão que se fez à realidade americana. Essa rigidez, contudo, era um reflexo do ideal universalizante que impregnava o ensino jesuítico e subjazia à ênfase dada à língua latina, base de todos os estudos.

Imitação e repetição são dois componentes presentes na pedagogia desde sempre. São estratégias que se caracterizam pelo decalque de um modelo já pronto. Se, por um lado, assim se impedem erros, por outro, tolhe-se a emergência da subjetividade do aluno-aprendiz. Haroche (1991) escrevendo sobre as formas de assujeitamento desde a Idade Média, afirma existirem três momentos, ou fases, que podem ser identificados: interessamos aqui o primeiro momento (assujeitamento), aquele no qual o sujeito está totalmente assujeitado à palavra divina (ao texto sagrado), não havendo espaço algum para que seu pensamento próprio se materialize. Tfouni (2010) cita um caso exemplar, ao abordar Carlo Ginzburg (1985) que relata o caso verídico do moleiro italiano Menocchio, que, no século XVI, foi perseguido, torturado e condenado pela Inquisição por suas ideias "heréticas". O erro ("pecado") que era atribuído a Menocchio era ao fato de

saber ler, mas, segundo Ginzburg, a realidade era outra: ele foi condenado porque antepôs aos textos sagrados (considerados como indiscutíveis, e possíveis de interpretação apenas através da "chave" dos representantes da Igreja católica), a sua cosmogonia pessoal, a qual estava impregnada do "(...) *materialismo elementar, instintivo, das gerações de camponeses.*" Na realidade, o "perigo" representado por Menocchio não era saber ler. Para Ginzburg, o perigo era o seguinte:

Menocchio (...) viveu pessoalmente o salto histórico, de peso incalculável, que separa a linguagem gesticulada, murmurada, gritada, da cultura oral, para a linguagem da cultura escrita, desprovida da entonação e cristalizada nas páginas dos livros (...). Na possibilidade de emancipar-se, das situações particulares está a raiz do eixo que sempre ligou de modo inextricável escritura e poder." (p. 128). E Menocchio, diz Ginzburg, "(...) compreendia que a escritura e a capacidade de dominar e transmitir a cultura escrita era uma fonte de poder". (p. 128).

Interpretamos a punição de Menocchio, em um segundo momento, pelo fato de que ele transgrediu a regra fundamental da sociedade da época, que era: quem tem direito à interpretação? Menocchio, um excluído da classe dominante, não poderia jamais fazer uso do discurso legitimado da língua escrita, aquele que é referendado pelas instituições e está ligado à manutenção da classe dominante no poder.

Assim funcionava a fase de determinação religiosa descrita por Haroche (1991). É quase automático relacionar esse sujeito determinado unicamente pelas Escrituras, sem qualquer determinação jurídica ou política, a um modelo de ensino que se limita à cópia e repetição, e que impede que a posição de autor seja ocupada.

Relacionando tal lugar histórico-discursivo imposto ao sujeito com a prática pedagógica medieval, detectamos aí o exercício da Lectio, que consistia na mera recitação ou cópia de textos, sem que fosse incluída a compreensão ou tentativa de interpretação. A prática da Lectio funcionava como uma barreira entre autores e leitores. Gardeil (1967, p. descreve o exercício da Lectio da seguinte maneira:

Seja como for, essa prática da "leitura" fazia com que os autores que se liam fossem respeitados. O texto é sagrado porque ele é a expressão do pensamento de um mestre reconhecido. Assim é que, ao lado da autoridade sem par da Sacra página, a Idade Média venerará a autoridade dos Padres, a de S. Agostinho em particular, dos quais jamais se poderá apontar um erro. Ao lado das autoridades propriamente sagradas, haverá as autoridades do terreno profano cujos textos serão "lidos" também com o maior respeito: os de Aristóteles em filosofia e de Donat em gramática, os de Cícero e Quintiliano em retórica, os de Galileu em medicina, os do Corpus Iuris em direito.

Segundo Haroche (1991), "... a Lectio constitui o meio privilegiado de enquadramento e de assujeitamento do indivíduo por processos comportamentais e mnemotécnicos" (p. 72). Não era, porém, somente a imitação e a repetição (cópia) que sustentavam a pedagogia jesuítica. A

retórica e a evitação da ambiguidade constituíam pontos essenciais nesse conjunto de regras de ensino.

Sobre a retórica, exigia a Ratio que os estudantes executassem

... a descrição de um jardim, de uma igreja, de uma tempestade, ou algo semelhante; exprimir uma mesma frase de várias maneiras; (...) passar para prosa os versos de um poeta latino ou grego; transpor um género de poesia para outro; compor epigramas, inscrições e epitáfios; recolher sentenças latinas e gregas de bons oradores e poetas; adaptar figuras retóricas a determinados assuntos; recolher (...) abundância de argumentos para determinados assuntos; e outros exercícios deste género (Ratio, XVI, 5).

Cabe lembrar que a retórica, na época clássica, era uma espécie de depósito para os fatos de linguagem que não “cabiam” na gramática. Trata-se especificamente das chamadas figuras de linguagem: metáfora, metonímia, sinédoque, etc. A retórica era o limbo da gramática.³

Botas (2005, p.217) comenta:

... uma *retórica* (ou melhor, «um pensamento da figuração», que se substitui à retórica tradicional) reorganiza em função de uma distinção entre o próprio e o figurado as questões, desde há muito cruciais, relativas ao *claro* e ao *obscuro*. Praticando contra a insinuação das figuras, e sobretudo da metáfora, no discurso especulativo uma espécie de caça às bruxas, e produzindo o artefacto protecionista de um sentido «próprio» referencial que assegura a adequação de um termo à ideia, esta nova retórica, ou teoria da representação, chega a ter o figurado por um efeito da paixão e, mais ainda, por um instrumento de «fazer crer» ou de um «obrigar a fazer» do enunciado. Útil ou necessário, segundo os casos, o figurado aparece onde se trata de convencer o destinatário e, pelo discurso, de o deslocar. Transporte do sentido, o figurado é por isso a característica da persuasão. Ele é indissociável de uma força ou de uma performatividade da linguagem. Mas esta figuração da força paga-se por uma perda na clareza, dado que ela supõe uma deriva ou uma pluralidade do sentido.

Pretendo enfatizar aqui - pelo fato de ter relação estreita com o conceito de autoria - que no Renascimento havia uma aliança entre a retórica, a oratória, e uma política de controle do corpo e da língua. Tudo que se relacionava ao corpo seguia um sistema de regras rígidas que se concretizavam em uma sintaxe de gestos, modos de olhar e de falar, vestuário, constituindo mecanismos discursivos de controle e aprisionamento do corpo e do sujeito.

Haroche (1991) comenta que, na época Clássica, o corpo do homem era submetido a uma disciplina severa: não deveria deixar transparecer nenhuma das paixões da alma. Os tratados de retórica e oratória indicavam

³ Esse estado de coisas perdurou até recentemente, e foi revisado pelo grande linguista Roman Jakobson (1971), que recolocou a metáfora e a metonímia como fenômenos comuns da língua, ao lado da função poética e das manifestações patológicas da linguagem, como a afasia.

e detalhavam como deveria se comportar o corpo (cabeça, olhos, boca, rosto, mãos), a fim de fazer reinar a moderação - o excesso das paixões era combatido por uma disciplina corporal. Citamos como exemplo a *Actio* dos tratados de retórica jesuíticos, que descreve - 49 gestos das mãos e 30 gestos dos dedos, que constituem os cânones da arte retórica. São excluídos do repertório do orador os gestos naturais ou espontâneos, por não estarem de acordo com a dignidade da função. Tais práticas reduziam a expressão da subjetividade do orador: o texto (o dito) e como era dito tornou-se muito mais importante do que o sujeito que dizia. Para Vieira (2001, VIII), “há-de ser a voz do pregador, um trovão do Céu, que assombre e faça tremer o mundo”.

Ainda segundo Haroche (1991), essa mesma sintaxe deveria ser aplicada para a observação do rosto: de acordo com os tratados de retórica jesuítas, o rosto é o espelho da alma, e deve mostrar as paixões completamente dominadas, sem excessos como cólera, impetuosidade, arrebatamento. As regras de retórica devem ser vistas como delimitadoras de civilidade e também como sustentação de um modelo político: Haroche comenta que o corpo do rei era o parâmetro, o paradigma de sustentação dessa sintaxe da Corte. Um corpo enigmático, impenetrável, que não deixava transparecer nenhuma das paixões do homem comum. Joyce (2001, p.154) descreve: “A voz do pregador diminuiu. Fez uma pausa, juntou as palmas das mãos por um instante, separou-as”.

No Colégio da Bahia, exigia-se que os exercícios escolares se escrevessem em latim. Também se devia falar latim nos dias de aula. O português era permitido durante os recreios e nos dias feriados. É importante observar-se aqui o estatuto que a língua brasileira tinha à época. Era uma língua sem escrita, ou seja, praticada somente na forma oral, sendo, portanto, uma língua sem legitimação, visto que era ignorada pelas instituições que mantinham intactas as estruturas do poder e o funcionamento administrativo da colônia. Os documentos oficiais eram escritos em latim, e, quando se teve que optar por um vernáculo – como aconteceu na Europa no século XVI – a língua escolhida foi o português de Portugal. O Brasil foi, então colonizado e dominado pelo latim, e, depois, pelo chamado “português europeu”. A língua propriamente brasileira, que era o tupi-guarani, foi reprimida e censurada pelos colonizadores, incluindo-se entre eles os jesuítas.⁴ A língua portuguesa brasileira, essencialmente

⁴ Massimi, em comunicação pessoal, observa que, além de Anchieta, outros jesuítas escreveram gramáticas das línguas indígenas, e acrescenta que justamente por serem de formação renascentista, os jesuítas prezavam o conhecimento das línguas e do estudo filológico delas. Na minha opinião, seguindo as pesquisas sobre a história das ideias linguísticas levadas a efeito por estudiosos brasileiros e franceses na atualidade, o interesse que jesuítas e outros religiosos (não só católicos, diga-se de passagem) demonstra(va)m por conhecer, estudar e descrever as línguas ameríndias era(é) puramente colonizador e catequético. A construção de uma gramática e um dicionário para línguas essencialmente orais servia/serve a fins políticos. Como o modelo linguístico no qual esses processos se baseavam eram europeus, e seguiam as línguas de prestígio nacionais, o resultado dessas descrições era um espelho das ideias acerca da gramática e do dicionário que os religiosos traziam para os colonizados. Auroux (1992) indica que a construção de um saber linguístico (metalinguístico, no caso das gramáticas e dos dicionários) está intimamente relacionado com a ideia de uma identidade nacional.

oral, coloquial e informal, continuou a circular - banida, no entanto, dos muros das instituições e da escrita. Para Gallo,

A língua brasileira é originariamente oral, mas, diferente do que ocorreu na Europa na Idade Média, essa língua oral não passará por um processo de legitimação e sim por um processo de disciplinação." A autora explica que "... o processo de legitimação está intimamente ligado ao poder político e econômico, e este a uma determinada classe (a dominante), no nosso caso, os colonizadores portugueses (1992, p.15).

Comentarei a seguir sobre a questão da evitação de ambiguidade, outro ponto essencial do ensino jesuítico. Antes, no entanto, precisamos retomar a polêmica entre jesuítas e jansenistas, bem como sobre a Reforma Protestante e o complexo problema da(s) tradução(ões) da Bíblia.

A crise da "dupla verdade", deflagrada por comentaristas heterodoxos de Aristóteles, serviu de base para sérias dissidências no seio da Igreja, bem como na relação entre política, língua e poder. Brevemente, a teoria da dupla verdade, criada por Averróis e fundamentada numa leitura particular de Aristóteles, postula que existem duas verdades: uma, de cunho teológico, que é a da fé; outra, de fundamento filosófico, que é a da razão. As consequências dessa tese, no âmbito da Igreja, são de grande magnitude, visto que, partindo daí, segue-se que os textos sagrados podem ser discutidos e questionados do ponto de vista filosófico. Os jesuítas opuseram-se a isso com vigor, e entraram em disputa com os jansenistas, para os quais a dupla verdade era compatível com o cristianismo e o pensamento de Aristóteles.

O movimento da Reforma protestante ganha força, aproximando-se do jansenismo, pregando uma maior aproximação entre o divino e o terreno, e defendendo o livre-arbítrio. Segundo Pompeu (2008/2009, s/p):

Jansenius havia escrito o *Augustinus*, onde coloca seu pensamento segundo o qual o homem encontra-se irresistivelmente dominado pela graça ou pela concupiscência, e, não conseguindo resistir a uma ou à outra, pratica o bem ou o mal voluntariamente. Ora, a doutrina professada no *Augustinus*, era visceralmente a mesma professada pelos calvinistas.

Uma das facetas dessa dissidência, sob o ângulo de uma política da língua, encontra-se na possibilidade que se abre de traduzir os textos sagrados do latim para as línguas vernáculas. Ora, como se sabe, é impossível a tradução literal, visto que não há equivalência unívoca entre duas línguas. A prática da tradução da Bíblia abre, então, em termos do rigor e da verdade exigidos para a palavra divina, um espaço perigoso, pois pode propiciar a inserção da subjetividade do tradutor. É neste ponto que se insere a problemática da ambiguidade.

Pode o texto das Escrituras ter mais de um sentido? Jesuítas e jansenistas discordavam radicalmente quanto a isso. Segundo Haroche (1991), os primeiros consideravam que havia um sentido único, e, como

consequência, postulavam uma gramática que não permitia o uso de artifícios como o da incisa e o da elipse, visto que a incisa permite que o sentido extravase, e a elipse, ao contrário, oculta partes do sentido. Deste modo, o texto deveria ser o mais claro possível, transparente e único, refletindo o pensamento daquele que o escreveu. A língua, então, era, para os jesuítas, a expressão do pensamento, e a gramática dessa língua deveria comportar regras que impedissem a ambiguidade. Conclui-se que a tradução ou a interpretação das Escrituras deveria apreender a 'verdade'.

Os jansenistas, no outro oposito, consideravam a ambiguidade, o duplo sentido, a deriva, como manifestações da imperfeição do homem e suas ideias diante de um Deus onipotente. Haroche (1991) pontua que, em resumo, os jesuítas se interessam pelo aspecto institucional, que assegura e reforça a subordinação do sujeito ao discurso, e politicamente o mantém atado ao centralismo monárquico; os jansenistas, no quadro delimitado do uso, se interessam por um sujeito (e sua consciência) que se autoriza, às vezes, a refletir e a interpretar.

As ideias dos jesuítas sobre o controle da leitura e interpretação tolhiam o surgimento da autoria, visto que, de acordo com essa premissa, não era possível escapar do sentido literal do texto, ao passo que a autoria supõe um espaço discursivo aberto para a inserção da novidade e da subjetividade. Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 179) descrevem:

... o objetivo do curso de humanidades era a arte acabada da composição, oral e escrita. O aluno devia desenvolver todas as suas faculdades, postas em exercício pelo homem que se exprime e adquirir a arte de vazar esta manifestação de si mesmo nos moldes *de uma expressão perfeita*. As classes de gramática asseguravam-lhe uma expressão clara e exata, a de humanidades, uma expressão rica e elegante, a de retórica mestria perfeita na expressão poderosa e convincente "*ad perfectam eloquentiam informat*".

A disputa entre jesuítas e jansenistas, como se vê, trazia em seu bojo a questão da língua e da tradução da Bíblia. De acordo com Botas (2005, s/p):

A concepção que os católicos franceses têm da tradução da Bíblia, no último quartel do século XVII, inscreve-se numa história mais geral em que a relação que se estabelece com a Escritura bíblica possui papel revelador na Europa ocidental: o contraste entre as *instituições opacas* e os *textos claros*.

Diante da corrupção e declínio das instituições, a "claritas" da Bíblia representa a possibilidade sempre presente de um retorno a um momento mítico, no qual a Escritura servia como balizamento e unificação das comunidades. Contraditoriamente, porém, o esforço de empreender tal retorno acaba por levar a uma diversidade de réplicas e paráfrases mal elaboradas que, ao invés de promover o renascimento de um texto claro, acaba por torná-lo cada vez mais opaco. Botas (2005, p. 214) comenta, sobre esse movimento:

O trabalho suscitado pela vontade de dar à Palavra de Deus a sua claridade primeira produziu lentamente o inverso daquilo que desejava. Ele revelou as derrocadas que comprometiam definitivamente a *materialidade* dos livros santos (a sua disseminação em cópias defeituosas, as desapareições de textos, o invencível progresso do erro e da mentira na transmissão, etc.), e as ambiguidades que tornam *o sentido* inatingível (equívocos de enunciados, estratificação de interpretações contraditórias, afastamento e, por isso mesmo, ignorância dos postulados históricos, etc.). Através da experiência fervilhante da erudição, o texto aparece então tão *corrompido* como as instituições.

É assim que o texto sagrado, a Palavra imutável, torna-se, no século XVII, um *objeto textual*, e, sendo texto, ou materialidade, passível de interpretações, de disputas, de análises e propostas alternativas que poderiam torná-lo *mais claro*. “O trabalho suscitado pela vontade de dar à Palavra de Deus a sua claridade primeira produziu lentamente o inverso daquilo que desejava”, faz notar Botas (2005, p.214).

Nesse período conturbado, de disputas linguísticas e políticas sobre a Bíblia, foi criada a Companhia de Jesus (1540), que se tornou o pilar central da manutenção do catolicismo e seus princípios, os quais seriam disseminados pela evangelização em todo o mundo. Segundo Klein (1997, p. 47):

Nesse contexto, a assembleia dos jesuítas reafirmava a importância de se prosseguir o apostolado educativo em instituições escolares, um dos principais trabalhos da Ordem, não obstante certas vozes internas discordantes, admitindo que ele poderia ser exercido de outras maneiras. Seguindo a finalidade primordial da pedagogia jesuítica, 'virtude e letras' ou 'fé e ciência', o trabalho educativo visa fazer dos cristãos homens cultos e comprometidos com o apostolado moderno e propiciar aos não-cristãos, por meio de uma formação humana integral, a orientação para o bem comum e o conhecimento e o amor de Deus ou, pelo menos, dos valores morais e religiosos.

No Brasil, as instituições de ensino jesuíticas se instalam entre os anos finais do século XVII e o início do XVIII. O projeto pedagógico dessas escolas se fundava em princípios rígidos de ordem e obediência e, opondo-se à Reforma, propunha um ensino baseado na paráfrase e na uniformidade. Julgo importante, para o objetivo deste texto, que é discorrer sobre a interdição à autoria praticada pela pedagogia jesuítica e como isso afetou James Joyce, enfatizar que a palavra-chave que resumiria o detalhamento e a uniformização dos procedimentos e conteúdos do ensino jesuítico pode ser: *controle*. De fato, tudo estava pré-parado. Não havia nada que pudesse ser mudado nessa rotina, à semelhança dos textos dos doutores da Igreja, que eram ensinados sem que houvesse discussão. Toda a vida de mestres e alunos dentro dos seminários era regrada por “coisas a fazer”; parecia não haver espaço para que um sujeito emergisse fora da engrenagem pedagógico-religiosa. Ao lado do controle, havia a impossibilidade de escolha. Vontades, desejos, anseios ficavam submersos nessa “hierarquia”.

Identificamos aí os dois modos de divisão social do trabalho de leitura descritos por Pêcheux (1994) o modo literário e o modo científico. O autor coloca que, na relação com o arquivo⁵, sempre houve uma divisão de trabalho entre dois corpos sociais: o primeiro seria autorizado a interpretar, ou atribuir sentidos aos documentos, enquanto que o segundo estaria encarregado de sustentar esses sentidos, sob a forma de cópia, paráfrase, imitação. Desse modo, o novo só poderia ser produzido pelo primeiro grupo. Ao segundo, competia garantir a estabilidade dos sentidos dos textos pertencentes a um arquivo. De acordo com Costa (2008):

Segundo Pêcheux (1994), há um outro modo de leitura de arquivo que remete à constituição de memórias coletivas. Esse modo de ler se dá através de dois sujeitos: um autorizado a ler, falar, escrever em seu nome; outro(s) submetido(s) às práticas de cópia, transcrição, indexação, classificação, codificação etc. Este último tipo de leitor, para Pêcheux, configura uma espécie de apagamento do sujeito-leitor devido ao lugar ser ocupado pela Igreja, pelo rei, pelo Estado que o emprega, ou seja, o representa (p.3).

Esses dois tipos de sujeito e seus diferentes acessos ao arquivo têm íntima relação com a questão da memória social e individual, visto que, ainda segundo Costa, o efeito de se estudar essa questão na atualidade "... provocaria, certamente, um trabalho polêmico e produtivo ao relacionar maneiras distintas de ler o mesmo arquivo, relacionando-as às memórias históricas e às conjunturas ligadas a cada gesto de leitura" (2008, p.2).

A fim de iluminar como essas duas formas de leitura se aplicam à questão da autoria, proponho aqui um exercício de comparação entre Antonio Vieira e João da Silva Leão, que, como cabe a este texto, são jesuítas que viveram no Brasil no século XVII.

Certamente, todos que lerem este texto irão identificar Antonio Vieira como sendo o Padre Vieira, autor dos Sermões, mas se perguntarão quem seria João da Silva Leão. A diferença entre eles está em que Vieira é autor: tem um nome de autor logo reconhecível, e uma *obra*, vasta e famosa, além de um *estilo* obra-prima da engenhosidade e da arte barroca. Já João da Silva Leão Quem seria? E, ainda: qual a diferença entre esses nomes e sua "obra"?

Vieira criou um *arquivo*, no sentido pêcheutiano: Sua obra é sempre retomada por estudiosos, principalmente em função das figuras retóricas e das habilidades argumentativas e persuasivas que caracterizam seu estilo, dos temas religiosos e políticos, estilo depositário dos ensinamentos de Aristóteles em sua *Arte Retórica*. Vieira cultiva a eloquência, revestida da persuasão e do ensinamento moral como dois dos princípios da arte da argumentação, aliados a uma intenção política, que consiste em combater a Reforma protestante que ganhava corpo na Europa e a sustentar os ideais expansionistas de Portugal. Sobre seu estilo, escreve Pécora (2005, p.30):

⁵ Arquivo refere-se ao conjunto de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão (Pêcheux, 1994).

Contrariamente à idéia (sic!) de um Vieira contraditório, penso que a sua pregação ordena-se sistematicamente segundo uma matriz *sacramental*, entendida como uma técnica de produção discursiva do que se supõe ser uma *ocasião* favorável à manifestação da *presença* divina, cuja latência nas palavras do pregador considera-se decisiva para *mover* o auditório. *Movê-lo*, aqui, significa basicamente, em termos individuais, reorientá-lo na direção das finalidades cristãs *inscrites* na natureza divinamente criada; em termos de ação coletiva e institucional, implica dizer que o sermão deve estar apto a formular hipóteses para uma política pragmática e legítima a ser conduzida pelos Estados católicos na história.

Eis aí em que consistem o engenho e a arte que moldam a autoria em Vieira. Não é seu nome de escritor que conta; é seu nome de *autor de uma obra*. Para Foucault (1992, p. 34): “Na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever, nem da fixação de um sujeito numa linguagem; é uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito de escrita está sempre a desaparecer”.

Do mesmo modo, essa obra contribuiu para criar um cânone sobre o que pode ser considerado como a língua escrita legitimada, a língua culta, aquela que serve de parâmetro para a composição de uma gramática formal do Português, cujas regras constituem o embasamento para o bem escrever até hoje.

Comentando sobre o Sermão da Sexagésima, Fernández (2008, s/p) escreve:

O *Sermão da Sexagésima* é uma lição retórica para arte literária. A insistência de Vieira em catequizar pessoas ainda não convertidas no catolicismo se fará presente nesse *Sermão* que acabou se tornando um tratado da retórica. Como já mencionado, o padre não apenas ensinou como também construiu seu sermão seguindo todas as etapas que considerava fundamentais para um bom discurso retórico (definir a matéria, dividi-la, prová-la pela razão, apresentar argumentos e refutar os que fossem contrários, concluir). Todas as etapas foram elaboradas com única finalidade de persuadir os ouvintes. Ainda seguindo Aristóteles, persuadir é o fim último da pregação. Isso só é possível se com ele se conjugam as intenções de instruir e deleitar. No entanto, pelo *Sermão*, Vieira ensina aos demais sermonistas a arte de pregar, isto é, como elaborar um sermão. Para ele os pregadores sempre deviam utilizar de recursos argumentativos que levassem os ouvintes ao agradável, mantendo-os atentos durante toda a pregação. E, se esses elementos fossem bem articulados, o sermonista atingiria o objetivo de persuadir o seu ouvinte.

Voltemos à comparação acima proposta, explicando que o até aqui desconhecido nosso João da Silva Leão era aluno do Seminário jesuíta de Belém, e autor do terceiro texto que compõe o *In Studiosos Adolescentes Oratio Paraenetica*. O longo título é: *Ao Regalíssimo e Amplíssimo Provincial da Companhia de Jesus, ao Padre Simão Marques, João da Silva Leão, Aluno*

do Contubérnio em Belém, Curvando-se, de joelhos Dedica Um fascículo de letras, composto de trinta flores, e por toda parte colorido de Epigramas.

Deste, recortei um epigrama, dedicado à violeta. Abaixo, segue-se o original em Latim e a tradução, feita por Brunno V. Gonçalves Vieira (n/p):

Viola

Tacta marcescit.

Pudicitia.

Epigramma

Quod nomen Violis, alium vult promere sensum:

Non Viola ulterius, si violetur, erit.

Marcescit tacta, et notat inviolata pudorem,

Cum subit instantem dum violata necem.

Quantus at ore pudor sedet, at quantusque nitescit,

Et sanis ornat mota labella sonis!

Hoc violae non nomen amas; quos nomina sensus

Promunt, ad mores inviolatus amas.

Non mores violat vitium, intemeratus odoras,

Vel quoque sub Violae nomine quaeris opes.

Hic tua mens floret, Praesul; capit inclyta flores

Solum de Violis non violata suos.

Violeta

Definha ao tato.

A pudicícia.

Epigrama

Qual nome quer promover outro sentido às violetas?

Se violada for, não será depois disso violeta.

Se tocada, ela definha e, inviolada, destaca o pudor,

já que, uma vez violada, alcança morte instantânea.

Mas ah! Quanto pudor reside na boca, e quanto começa a luzir,

e adorna os lábios movidos com santos sons.

Este nome de violeta tu não amas; esses sentidos os nomes

produzem, tu amas, sendo tu, quanto aos costumes, inviolado.

Não aos costumes o vício viola; não profanado, tu te perfumas,

ou também buscas riquezas sob o nome de violeta...

Aqui floresce tua consciência, Bispo: ela captura, digníssima, as flores

suas, apenas ela das violetas não violada.

Reconhecemos aí uma poesia produzida para louvar a pessoa do *Presul* (Bispo), estabelecendo uma analogia entre os predicados deste e os da flor, violeta. Como é comum ao estilo barroco, há um jogo de palavras, entre "violeta", "violada", "inviolada", e, ao mesmo tempo, a insinuação de proximidade entre a (suposta) qualidade de "não profanado", livre de vícios, do Bispo, e a pudicícia da violeta. Gonçalves Vieira faz o seguinte comentário sobre esse epigrama:

A meu ver, a proximidade sonora entre o termo *viola* (ligado ao étimo grego *íon*) e o verbo *violare* (ligado ao étimo *vis*, violência) é o mote do poema. *Violare* é violentar, neste caso a violação parece ter relação com a virgindade (já em latim clássico expressa "violência sexual" especialmente tendo por vítima uma mulher). Note-se que a proximidade entre os termos é sonora,

não etimológica. Por conta da associação com o pudor, parece se tratar da variedade branca desta flor (*viola alba*). (Comunicação pessoal)

O que se entremostra no comentário acima é mais a erudição do comentador, que lê no epigrama delicadezas e sutilezas que o texto não tem. É claro que se trata de um comentário pertinente a ser levado em conta, mas o exercício pedagógico que levou à produção desse epigrama, como já vimos, exigia apenas imitação dos modelos consagrados e domínio da língua latina.

Silva Leão não é autor; ele é somente o escritor desses versos laudatórios sem valor literário, com apenas um valor histórico e documental. Tal como uma “redação” escrita por um aluno qualquer em um momento histórico indiferente – visto que o discurso pedagógico sempre funcionou e continua funcionando apoiado na cópia, na paráfrase e no apagamento da subjetividade do aluno – esse *fascículo de letras, composto de trinta flores, e por toda parte colorido de Epigramas* não constitui uma obra. Não enxergamos aí aquela “... espécie de costura enigmática da obra e do autor” (Foucault, 1992, p. 66). Trata-se de um exercício escolar produzido por imposição pedagógica, escrito em latim (com o objetivo de treinar o idioma) e que não passou pelo processo de legitimação necessário ao reconhecimento do que é uma obra e seu autor. Não teria sobrevivido ao tempo, se o manuscrito de onde foi retirado (*In Studiosos adolescentes oratio paraenetica de Laudibus Humaniorum Litterarum*) datado de 1751, não tivesse atravessado eventos heroicos, quase epopeicos, tendo sido transportado por um aluno do colégio jesuíta de Belém, em fuga juntamente com os outros jesuítas (após o decreto do marquês de Pombal), até ser localizado e resgatado por Marina Massimi na biblioteca de Urbana, em 2019.⁶

Vieira e Silva Leão diferem entre si no sentido que Vieira criou uma obra, instaurou uma discursividade e autorizou-se – por seu *status* social dentro da Igreja – a aceder a um arquivo e usá-lo em nome próprio. Silva Leão era autorizado (na voz passiva) a transcrever, copiar e parafrasear, sem espaço para colocar-se como princípio de autoria nos seus epigramas.

3. Joyce autor

Retorno a Joyce/Stephen Dedalus. Se abandonar o convento jesuíta e a pedagogia sufocante que lá se praticava foi o preço a pagar para poder ser autor e escrever algumas das obras-primas da literatura universal, no entanto, o artista, quando jovem, em seu memorial-romance, desvela que a influência dos ensinamentos que recebeu foi decisiva para suas opções estilísticas. A relação estreita entre Joyce-Autor e o ensino jesuítico nunca desapareceu, como é comentado por Azevedo (2006, p. 50) no trecho abaixo:

⁶ Tal manuscrito, uma preciosidade de grande valor histórico e iconográfico, é o objeto de um livro organizado por Massimi e aceito para publicação pela EDUSP.

A biografia de James Joyce revela a forte influência do catolicismo, dos jesuítas e da igreja da Irlanda em sua trajetória de vida. O “Retrato do Artista Quando Jovem” pontua, o tempo todo, as querelas do jovem Stephen Dedalus com os dogmas e normas da igreja católica; e revela, ao lado disso, todo o vigor com que o cristianismo moldou a sua vida.

Também Oliveira (2001) assinala:

... interessado em alcançar e exprimir convenientemente a coerência básica em termos estéticos, ou melhor, em apreender a misteriosa “lógica ontológica” subjacente à representação artística e desviante da realidade bela, Stephen Dedalus desenvolve uma teoria estética vagamente fundamentada no conceito tomista de “quidditas”, de “coisidade”. Em primeiro lugar, procurando a beleza artística ideal, concentra-se no que chama de “epifania”, ou seja, o momento de estesia em que o artista desvenda a “coisidade” do ser. Explica ele que São Tomás de Aquino mostra os três passos necessários ao desvelamento da “coisidade”, ou seja, as condições de “integritas”, “consonantia” e “claritas”, isto é, integridade, simetria e radiância (p. 17).

Esse momento sublime e misterioso em que o artista alcança a “coisa em si” - através do intelecto ou da percepção sensorial - manifesta-se pela epifania e “...constitui-se como o raro momento de desvelamento do ser ou, como diz Stephen Dedalus, o instante em que o intelecto apreende a misteriosa “quidditas” de qualquer objeto sublime ou vulgar.” (Oliveira, 2001, p. 17). Para ele, no entanto, não se trata de uma verdade mística, ligada ao sentimento religioso ou à fé, mas, sim, uma verdade ontológica, produto da razão. Nesse sentido, para Joyce/Stephen, “... o objeto torna-se “epifanizado” no momento em que o foco da mente consegue ajustar-se perfeitamente em relação a ele” (Oliveira, 2001, p. 21). As epifanias de Joyce/Stephen são recortes de acontecimentos comuns do cotidiano do artista, aos quais ele dá o estatuto de fatos heroicos, extraordinários, fatos que portam uma revelação súbita, como abaixo, em que Joyce retrata o castigo cruel, a punição

Sr. Vance: Oh! a Sr^a. sabe, ele terá que pedir perdão, Sr^a. Joyce.
Sr^a. Joyce : Oh! Está bem. Você está ouvindo isso, Jim?
Sr. Vance: Oh! Então, se ele não pedir, as águias virão e arrancarão seus olhos
Sr^a. Joyce: Oh! Mas eu estou certa de que ele vai pedir perdão
(Joyce, embaixo da mesa para si mesmo)
Arrancar os olhos,
Pedir perdão,
Pedir perdão,
Arrancar os olhos.
(Joyce, 2018, p.9)

Azevedo (2004) faz o seguinte comentário, na tentativa de explicar a importância do conceito de *quidditas* e sua relação com a epifania para Joyce:

TFOUNI, Leda Verdiani. James Joyce e a pedagogia jesuítica – autoria e epifania James Joyce e a pedagogia jesuítica. *Revista Intercâmbio*, v.XLVIII: 20-39, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Qual, então, a essência do ser, a quidditas, o quê próprio, a verdade que a epifania revela? E o revela a quem? No corpo de sua obra, algumas epifanias se propõem a atingir o cerne, a essência do objeto abordado por sua escrita; outras buscam a essência ou a revelação de algo próprio ao sujeito, escritor ou leitor, através do objeto. Ou seja, o momento epifânico deve fazer o sujeito apreender-se através do objeto.

Abaixo, trago um belo recorte de epifania escrito por Joyce:

As cinzas nuvens recobriam o céu. No entroncamento de três ruas, numa margem pantanosa, um grande cão está deitado. De tempos em tempos, ele levanta o focinho e solta um lúgubre uivo. As pessoas param para olhá-lo e depois continuam sua caminhada. Alguns param, cativados talvez por esta lamentação na qual lhes parece escutar a voz de sua própria dor, que outrora podia falar, mas agora é muda, escrava dos trabalhos e dos dias (Joyce, 2012, p.41).

4. Conclusões

Tempo de concluir; de colocar um fecho a este texto para que, coerentemente com aquilo que foi aqui exposto, ele tenha a marca da autoria. O caminho percorrido discursivamente nos levou das agruras de James Joyce para ser autor, do abandono da pedagogia jesuíta (mas não dos ensinamentos de Aristóteles e Tomás de Aquino), até uma revisão dos princípios nos quais era calcado o ensino nas escolas jesuítas, passando por uma discussão sobre a questão da autoria, tal como é discutida pelos estudos discursivos contemporâneos.

Enquanto que a marca indelével da autoria se faz presente na obra de Joyce e Vieira, ao pequeno aprendiz do seminário de Belém - João da Silva Leão – faltam as marcas que o tornariam autor dos seus epigramas.

Então, do documento, o que resta? Restam a História e a Memória. O que não é pouco; é, talvez, o essencial.

Referências bibliográficas

Auroux, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

Azevedo, L. Qual o retrato do artista? *Cogito*, 7, 49-55, 2006. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792006000100008 em 4 fev. 2019.

Botas, M. A Ideia de Tradução da Bíblia no Século XVII: Sacy e Simon. *Miolo Babilonia final saída*, p.213-228, 2005. Recuperado de http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/413/ensaios_mario_botas.pdf;sequence=1 em 17 fev. 2019.

TFOUNI, Leda Verdiani. James Joyce e a pedagogia jesuítica – autoria e epifania James Joyce e a pedagogia jesuítica. *Revista Intercâmbio*, v.XLVIII: 20-39, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Costa, G. C. Ler o arquivo hoje sem práticas reducionistas. *Travessias*, 2(1), 4-6, 2008.

Fernández, K. F. S. A arte retórica de Padre Antonio Vieira. *Espéculo. Revista de estudios literários*, 2008. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero37/avieira.html> em 12 mar. 2019.

Foucault, M. *O que é um autor*. Lisboa: Passagens/veja, 1992.

Gallo, S. L. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

Gardeil, H. D. *Iniciação à Filosofia de S. Tomás de Aquino*. São Paulo: Duas Cidades, 1967.

Ginzburg, C. *O Queijo e os Vermes*. São Paulo: Cia. das Letras, 1985.

Haroche, C. *Fazer Dizer Querer Dizer*. São Paulo: Hucitec, 1991.

Jakobson, R. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1971.

Joyce, J. *Retrato do artista quando jovem*. (J. G. Vieira, Trad.). São Paulo: Ediouro S.A, 2001.

Joyce, J. *Epifanias*. Trad. Piero Eyben. São Paulo: Iluminuras, 2012.

Joyce, J. *Epifanias*. (T. Tadeu, Organização, tradução e notas, 1ª. Ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

Klein, L. F. *Atualidade da pedagogia Jesuítica*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

Lacan, J. *O seminário, livro XXIII: o sinthoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

Mesquida, P. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. *Educar em Revista*, 48, 235-249, 2013.

Oliveira, H. G. de. Apresentação. In J. Joyce, J. *Retrato do artista quando jovem*. Trad. José Geraldo Vieira. São Paulo: EDIOURO, 6-22, 2001.

Ovídio, P. *Metamorphoses, VIII -Niso, Daedalus e Ícaro, e Filémon e Baucis*. Lisboa: Livros Cotovia, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. James Joyce e a pedagogia jesuítica – autoria e epifania James Joyce e a pedagogia jesuítica. *Revista Intercâmbio*, v.XLVIII: 20-39, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Pêcheux, M. Ler o arquivo hoje. Trad. Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. In E. P. Orlandi (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 55-66, 1994.

Pécora, A. Para ler Vieira: as 3 pontas das analogias nos Sermões. *FLOEMA - Caderno de Teoria e História Literária, Ano I(1)*, 29-36, 2005.

Pompeu, C. A. *O início da filosofia no Brasil*. 2008. Recuperado de <http://claudioarantespompeu.blogspot.com/2008/09/o-inicio-da-filosofia-no-brasil.html>. Acesso em 28/01/2019 em 28 fev. 2019.

Russo Jr., C. Resenha de “Retrato do Artista Quando Jovem”. *Espaço Marcel Proust*, 2009. Recuperado de <http://proust.net.br/blog/?p=62> em 08 jan. 2019.

Shigunov Neto, A.; Maciel, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar em Revista*, (31), 169-189, 2008.

Tfouni, L. V. *Letramento e alfabetização* (9ª ed.). São Paulo: Cortez Editora, 2010.

Vieira, A. *Os Sermões*. São Paulo: Hedra, 2001.