



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA MARIA FERREIRA COUTINHO

**SOBRE UMA PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA NA OBRA DE FIÓDOR
DOSTOIÉVSKI: uma análise a partir de Otto Bollnow**

Recife

2019

ADRIANA MARIA FERREIRA COUTINHO

**SOBRE UMA PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA NA OBRA DE FIÓDOR
DOSTOIÉVSKI: uma análise a partir de Otto Bollnow**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação e Espiritualidade.

Orientador: Prof. Dr. Ferdinand Röhr

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

C871s Coutinho, Adriana Maria Ferreira.
Sobre uma pedagogia da existência na obra de Fiódor Dostoiévski:
uma análise a partir de Otto Bollnow / Adriana Maria Ferreira Coutinho.
– Recife, 2019.
169 f. : il.

Orientador: Ferdinand Röhr.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências

1. Pedagogia existencial. 2. Espiritualidade. 3. Dostoiévski, Fiódor,
1821-1881. II. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Röhr, Ferdinand
(Orientador). II. Título.

370.1523 (22. ed.) UFPE (CE2019-016)

ADRIANA MARIA FERREIRA COUTINHO

**SOBRE UMA PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA NA OBRA DE FIÓDOR
DOSTOIÉVSKI: uma análise a partir de Otto Bollnow**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 15/03/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ferdinand Röhr (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Eugênia de Paula Benício Cordeiro (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Cristiane de Magalhães Porto (Examinadora Externa)
Universidade Tiradentes

Prof. Dr. José Tadeu Batista Souza (Examinador Externo)
Universidade Católica de Pernambuco

Para Afonso, Mariah Clara e Odete (minha mãe).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à força de minha mãe Oxum que irradia proteção e luz, permitindo que o amor seja constante em minha vida.

À minha filha Mariah Clara (Lilita), por ser essa pessoa repleta de tranquilidade, ternura, paciência e compreensão, diante de momentos de ausência e empenho.

Aos meus pais, Amaro Olímpio (in memoriam) e Odete Coutinho, seres que se revelam em mim nas dimensões de integridade, humildade e resistência.

Ao meu esposo, Afonso (Chaves), pelo cuidado, carinho e amor, sempre. Por me apoiar em tudo.

Aos meus seis irmãos e irmãs, Dôra, Bete, Betânia, Ivanildo (in memoriam), Jerônimo e Célio, pelo carinho e o compartilhar de sonhos, sempre.

Ao Prof. Dr. Ferdinand Röhr, pelo ensino e confiança nesses anos de construção da tese; meu professor de Paidéia na filosofia, orientador de mestrado e doutorado.

Sou extremamente grata aos Salesianos que, me propuseram uma formação básica e filosófica que foi além das técnicas mais eficazes do mundo acadêmico. Com eles, me lancei num processo de amadurecimento e crescimento humano.

Agradeço a todos os professores e professoras da graduação, do curso de licenciatura em Filosofia no Instituto Salesiano de Filosofia, com quem convivi durante minha formação de filósofa. Estes despertaram em mim uma busca por criticidade na tentativa incessante de observar a realidade com o intuito de distinguir o verdadeiro do falso e a efetivação da educação por meio da Filosofia em todas comunidades acadêmicas em que já fiz parte, em especial: Pastor João Ferreira, Betânia Santiago, Janssen Felipe, Alexandre Simão, Ana Abranches, Sérgio Abranches, Fernando Magalhães, Nélio Vieira, Evandro da Fonseca Costa, Marcelo Pelizzoli, José Tadeu, Marcos Roberto, Ferdinand Röhr, Flávio Brayner e o Pe. Diego Vanzetta.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, pela relação construída e pela dedicação de cada um, o que possibilitou construir o meu objetivo de estudo com clareza, relevância e determinação.

Agradeço aos professores do núcleo de Educação e Espiritualidade, pelo empenho, pelo aprendizado mútuo durante os encontros de cada disciplina estudada. Em especial: Alexandre Simão, Aurino Lima, Eugênia de Paula, Ferdinand Röhr e José Policarpo Júnior.

Aos professores que compuseram a banca examinadora de minha tese de doutorado, pela disponibilidade por discutir meu trabalho e indicar preciosas contribuições; Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas, Profa. Dra. Cristiane de Magalhães Porto, Profa. Dra. Eugênia de Paula Benício Cordeiro, Prof. Dr. Ferdinand Röhr e Prof. Dr. José Tadeu Batista Souza.

À minha amiga Profa. Dra. Cristiane Porto, pelos diálogos e pelo apoio de sempre, contribuições e incentivo, instruindo acerca dos melhores caminhos a trilhar.

Aos colegas de doutorado da turma 14, pela convivência, amizade, respeito e a possibilidade de abranger o olhar educativo para horizontes múltiplos.

À secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, pela presteza administrativa, sendo sempre providente, paciente e amiga.

Tenho muito a agradecer aos meus alunos que, há muito tempo, são parceiros e companheiros nessa caminhada de cada ano, cada semestre. Uma segunda família que tem por objetivo, ensinar, aprender, angustiar-se, sorrir, respeitar e amar.

[...] você entrega uma parte de sua personalidade e assume uma parte da outra; vocês se familiarizam mutuamente um com o outro; um pouco mais de atenção e você já está recompensado pelo conhecimento, pelas descobertas mais inesperadas. Por fim, você passará forçosamente a considerar o seu assunto como ciência; ela abrange toda a sua vida; por outro lado, todos os seus pensamentos, todas as sementes que você semeou, talvez até já esquecidas por você, irão encarna-se e crescer; aquele que recebeu de você transmitirá a outro. (DOSTOIÉVSKI em O Idiota, 2008, p.452).

RESUMO

O romance de Dostoiévski, dada a profundidade com que recobre suas tramas e a construção de suas personagens, oferece valiosa contribuição para a problematização do horizonte existencial do humano, inclusive em sua dimensão pedagógica. Nesse sentido, a tese tem por objetivo demonstrar que o amadurecimento espiritual é um aspecto constitutivo dos processos educativos da formação humana e a literatura é um recurso eficaz para pensar a dinâmica desses processos existenciais no âmbito da educação. Desse modo, desenvolve-se uma análise sobre as principais personagens que compõem algumas das obras do escritor russo do século XIX, Fiódor Mikhailovitch Dostoiévski. Para tanto, adota-se o método investigativo da proposta hermenêutica de Georg Gadamer, por permitir uma investigação analítica das personagens a partir do que ele denomina por fusão de horizontes no processo de interpretação que assevera que compreensão e experiência se interligam para um devido conhecimento daquilo que as narrativas enunciam, particularmente, a literária, lugar de investigação da tese. O tratamento analítico, sempre a partir do recurso hermenêutico de Gadamer permite concluir que a pedagogia da existência proposta por Bollnow pode ser vislumbrada na obra do romancista russo e, por conta disso, seu universo narrativo oferece produtiva contribuição para pensar as questões da educação, visto que a análise demonstra o quanto suas personagens experimentam, em seus processos de construção enquanto sujeitos da narrativa (formação humana), aquelas dimensões nucleares da prática educativa que leva em conta as situações descontínuas da existência. Portanto, a tese demonstra como as situações vivenciadas pelas personagens presentes nas narrativas dostoiévskianas, imersas em vivências existenciais instáveis e descontínuas e, por conseguinte, se distanciando dos modelos tradicionais de educação, evidenciam cenários daquilo que se apresenta nos conceitos dos processos de descontinuidade propostos por Bollnow, permitindo que educando e educador reelaborem horizontes e práticas em suas trajetórias na busca por um sentido de existência verdadeira e ética. Com isso, a investigação interpretativa termina evidenciando a necessidade da apropriação do saber literário como recurso importante da problematização das questões concernentes ao campo da pedagogia existencial, sobretudo no que respeita a formação do humano e a espiritualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Existencial. Formação Humana. Descontinuidade. Espiritualidade. Dostoiévski

ABSTRACT

Dostoevsky's novel, given the depth with which it covers its plots and the construction of its characters, offers a valuable contribution to the problematization of the human existential horizon, including its pedagogical dimension. In this sense, the thesis aims to demonstrate that spiritual maturation is a constitutive aspect of the educational processes of human formation and literature is an effective resource to think the dynamics of these existential processes in the field of education. In this way, an analysis is developed on the main characters that compose some of the works of the Russian writer of century XIX, Fyodor Mikhailovitch Dostoevsky. For that, the investigative method of the hermeneutic proposal of Georg Gadamer is adopted, since it allows an analytical investigation of the personages from what he calls by fusion of horizons in the process of interpretation that asserts that understanding and experience are interconnected for a proper knowledge of that that the narratives enunciate, particularly the literary, place of investigation of the thesis. The analytic treatment, always based on the hermeneutic resource of Gadamer, concludes that the pedagogy of existence proposed by Bollnow can be seen in the work of the Russian novelist and, because of this, his narrative universe offers a productive contribution to think the issues of education, seen that the analysis demonstrates how much its characters experience, in their processes of construction as subjects of the narrative (human formation), those nuclear dimensions of the educative practice that takes into account the discontinuous situations of the existence. Therefore, the thesis demonstrates how the situations experienced by the characters present in the Dostoevskian narratives, immersed in unstable and discontinuous existential experiences and, therefore, distancing themselves from the traditional models of education, show scenarios of what is presented in the concepts of the discontinuity processes proposed by Bollnow, allowing educators and educators to rethink horizons and practices in their pursuit of a true and ethical sense of existence. Thus, the interpretive investigation ends up evidencing the necessity of the appropriation of literary knowledge as an important resource of the problematization of the questions concerning the field of existential pedagogy, especially with respect to the formation of human and spirituality.

KEYWORDS: Existential Pedagogy. Human Formation. Discontinuity. Spirituality. Dostoiévski.

RÉSUMÉ

Le roman de Dostoïevski, compte tenu de la profondeur avec laquelle il couvre ses intrigues et la construction de ses personnages, offre une contribution précieuse à la problématisation de l'horizon existentiel humain, y compris de sa dimension pédagogique. En ce sens, la thèse vise à démontrer que la maturation spirituelle est un aspect constitutif des processus éducatifs de la formation humaine et que la littérature est une ressource efficace pour penser la dynamique de ces processus existentiels dans le domaine de l'éducation. De cette manière, une analyse est développée sur les personnages principaux qui composent certaines des œuvres de l'écrivain russe du siècle XIX, Fyodor Mikhaïlovitch Dostoevsky. Pour cela, la méthode d'investigation de la proposition herméneutique de Georg Gadamer est adoptée, car elle permet une investigation analytique des personnages à partir de ce qu'il appelle par la fusion des horizons dans le processus d'interprétation affirmant que compréhension et expérience sont interconnectées pour une bonne connaissance de celui-ci. que les récits énoncent, en particulier le littéraire, lieu d'investigation de la thèse. Le traitement analytique, toujours basé sur la ressource herméneutique de Gadamer, conclut que la pédagogie de l'existence proposée par Bollnow peut être vue dans le travail du romancier russe et que, de ce fait, son univers narratif offre une contribution productive à que l'analyse montre à quel point ses personnages expérimentent, dans leurs processus de construction en tant que sujets du récit (formation humaine), ces dimensions nucléaires de la pratique éducative qui prennent en compte les situations discontinues de l'existence. Par conséquent, la thèse montre comment les situations vécues par les personnages présents dans les récits de Dostoïevskie, plongées dans des expériences existentielles instables et discontinues, se distanciant ainsi des modèles éducatifs traditionnels, montrent Bollnow, qui permet aux éducateurs et aux éducateurs de repenser les horizons et les pratiques dans la recherche d'un sens réel et éthique de l'existence. Ainsi, la recherche interprétative finit par mettre en évidence la nécessité de l'appropriation du savoir littéraire en tant que ressource importante de la problématisation des questions concernant le champ de la pédagogie existentielle, notamment en ce qui concerne la formation de l'hu et de la spiritualité.

MOTS-CLÈS: Pédagogie Existentielle. Formation Humaine. La Discontinuité. La Spiritualité. Dostoïevski.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 ANÁLISE METODOLÓGICA: compreender e interpretar Dostoiévski sob a perspectiva Gadameriana.....	25
3 INTERPRETANDO CONTEXTO E OBRA: quem é Fiódor Dostoiévski?.....	31
3.1 A TRAJETÓRIA DE VIDA DO ESCRITOR.....	33
3.2 NOSSO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: os romances e as personagens.....	36
4 DA CRISE AO FRACASSO: reflexões sobre a pedagogia existencial de Otto Bollnow.....	38
4.1 A CRISE.....	49
4.2 O DESPERTAR.....	52
4.3 A EXORTAÇÃO.....	55
4.4 O ACONSELHAMENTO.....	59
4.5 O ENCONTRO.....	61
4.6 A AUDÁCIA E O FRACASSO NA EDUCAÇÃO.....	67
4.7 A NOÇÃO DE ESPIRITUALIDADE.....	72
4.8 ESPIRITUALIDADE A PARTIR DOS ROMANCES DE DOSTOIÉVSKI.....	74
5 PARA UMA PEDAGOGIA EXISTENCIAL: formação humana e espiritualidade em Dostoiévski.....	76
5.1 CRIME E CASTIGO.....	76
5.1.1 O Enredo.....	77
5.1.2 As Personagens Fundamentais da Análise.....	79
5.1.3 Contexto e Apresentação Introdutória de Crime e Castigo.....	79
5.2 A CRISE COMO BASE DO DESPERTAR EM RAKÓLNIKOV.....	85
5.2.1 O Desenvolvimento Espiritual de Sônia e a Redenção de Rakólnikov: Processos Instáveis e Descontínuos Como Educação Espiritual.....	88
5.3 OS IRMÃOS KARAMÁZOV.....	94
5.3.1 O Enredo.....	94
5.3.2 As Personagens Fundamentais da Análise.....	97
5.3.3 Contexto e Apreciação Introdutória de Os Irmãos Karamázov.....	98
5.4 O DESENVOLVIMENTO ESPIRITUAL DE ALIÓCHA: os ensinamentos do Stariétz os processos descontínuos e sua relação com o campo pedagógico e a formação	

humana.....	107
5.4.1 Aliócha: Da Exortação ao Despertar.....	111
5.4.2 Aliócha e as Crianças: Do Aconselhamento ao Despertar.....	114
5.5 O IDIOTA.....	124
5.5.1 O Enredo.....	124
5.5.2 As Personagens Fundamentais da Análise.....	126
5.5.3 Contexto e Apreciação Introdutória de O Idiota.....	127
5.6 MÍCHKIN E AUDÁCIA: renovação constante na dinâmica da confiança.....	132
5.6.1 Míchkin e o Despertar.....	133
5.6.2 A Emergência da Audácia: As Situações Instáveis do Educador.....	141
5.6.3 O Fracasso de Míchkin: Momento Eloquentemente da Audácia.....	147
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	158
ANEXO A – O CAVALEIRO POBRE.....	164
ANEXO B – O CORPO DE CRISTO MORTO NO TÚMULO.....	169

1 INTRODUÇÃO

“O segredo da existência humana reside não só em viver, mas também em saber para que se vive”. (DOSTOIÉVSKI, 2008, p.147).

“Na elaboração do esquema caracterológico do Príncipe Mychkin, Dostoiévski espiritualiza a bondade espontânea e sincera do Coronel e mistura-se com a descontinuidade e irresolução de Aleksiei. O resultado é uma descontinuidade que nasce de uma total entrega do eu em cada encontro com os humanos, e uma irresolução que se torna sublime na aspiração a uma universalidade do amor” (FRANK, 2003, p. 421).

Falar sobre Formação Humana e Espiritualidade, hoje, em qualquer dimensão, precisamente no campo educacional, requer cautela e dedicação para com o que está sendo observado e, principalmente, com o que se está sendo proposto. Pois, nos deparamos cada vez mais com a banalização dessas questões, que tendem a se apresentar, como aquelas que tocam as dimensões existenciais dos indivíduos, vestidas de caminhos prontos a serem traçados para a conquista de uma espécie de ética, previamente elaborada. Segundo o Professor Ferdinand Röhr,

Falar sobre Espiritualidade vem se tornando moda, cada vez mais, nos dias de hoje. Sinal inconfundível é o considerável número de celebridades que acumulam fama, declarando-se espiritualistas (RÖHR, 2013, p.171).

Nosso interesse em aprofundar a dimensão ética da Formação Humana decorre da constatação de que, nem sempre esse aspecto é levado em conta nos processos educativos. Ainda mais que, em nosso tempo, assistimos a uma crescente vulgarização de práticas de violação da dignidade das pessoas, chegando, muitas vezes, à eliminação de vidas em uma quantidade muita significativa.

Nesse trabalho, advogamos a compreensão de que uma proposta de Formação Humana que pense o indivíduo em sua multidimensionalidade não pode excluir a dimensão do Espiritual, conforme postula Röhr. Assim, a análise das personagens dostoiévskianas tem como uma de suas preocupações centrais a

identificação de processos de amadurecimento espiritual presentes no trajeto que cada personagem, aqui investigados, traceja no interior da narrativa. No final da terceira seção apresentamos nossa forma de compreender espiritualidade, conforme Röhr. Nesse tópico, como se verá, demonstraremos a importância da espiritualidade no processo de formação humana que toma a existência do educando como perpassada por aspectos instáveis e descontínuos e, também, indicaremos o lugar do amadurecimento espiritual no romance de Dostoiévski., núcleo de nossa investigação e análise.

Ressaltamos, similarmente, que outro motivo relevante que nos dispôs para investigar essa problemática diz respeito às questões suscitadas no processo de pesquisa da nossa dissertação de mestrado. Naquela ocasião, problematizamos a perspectiva educativa derivada da noção de Rostó em Lévinas; o que nos fez propor uma Pedagogia do Rostó a partir de sua reflexão filosófica. De modo que, nesta nova etapa de nosso percurso de aprofundamento em torno da Formação Humana, queremos dar um passo adiante ao deixarmos uma obra teórica, Lévinas, para a interpretação de um material ficcional que acreditamos ser de grande contribuição para a reflexão e a proposição de processos propriamente educativos.

Portanto, se na pesquisa de mestrado, nosso enfoque teve-se tão somente ao estudo do arsenal de conceitos presentes no *corpus* teórico de Emmanuel Lévinas, agora, ao contrário, privilegiamos a análise de um material discursivo, especificamente ficcional: o romance dostoiévskiano. Nele, predominantemente, nas interações das personagens, reside nosso objeto, que, de alguma forma, pode ser identificado como o *locus* empírico da investigação. Assim, a pesquisa, valendo-se do aporte teórico de Otto Bollnow¹, procurou, no material empírico – o romance de Dostoiévski- um processo de formação humana que prioriza a dimensão espiritual dos sujeitos. Nisso, em nosso

¹ Otto Friedrich Bollnow é um dos mais destacados representantes de uma tendência da educação, na Alemanha, que se chama “Geisteswissenschaftliche Pädagogik” – Pedagogia das ciências do Espírito ou Pedagogia das ciências humanas. Um grupo de autores tentavam fundamentar o pensamento pedagógico em conceitos filosóficos. Ao lado de Otto Friedrich Bollnow que se apoiava na Fenomenologia de Edmund Husserl havia outros dois grandes pensadores: Josef Derbolav, que tinha como princípio a dialética de Hegel e Theodor Ballauf apoiado no pensamento de Heidegger. A Geisteswissenschaftliche Pädagogik tinha como parceiras de diálogos a pedagogia emancipatória, baseada na filosofia da Escola de Frankfurt e na pedagogia de orientação tecnológica baseada no conceito de ciência desenvolvido por Karl Popper. A Geisteswissenschaftliche Pädagogik cedeu sempre mais espaço a essas duas correntes e, como consequência, hoje há uma relevância menor na discussão pedagógica da Alemanha.

entendimento, consiste uma diferença com nossa pesquisa de mestrado, estritamente teórica, e um avanço, visto que, problematizamos um universo ainda pouco tomado para os estudos da educação, a literatura.

Essa interface entre Educação e Literatura ainda não é muito desenvolvida por pesquisadores do campo da Educação. Entretanto, já é possível notar algumas pesquisas realizadas nessa direção, como por exemplo: a dissertação de mestrado de Fernanda Cestari, intitulada “Educação e Literatura: a contribuição de Jorge Larrosa para uma redefinição da linguagem pedagógica a partir da literatura”, realizada no ano de 2009; e também, o trabalho de mestrado de Helen dos Santos, intitulado “A Educação, a literatura e o percurso de um espaço extraterritorial de possibilidades formativas”, apresentada no ano de 2014. Ambas realizadas no Centro de Educação da UFPE.

Observamos que o uso da literatura se concentra, praticamente, nesse universo, na área de linguagem ou da teoria da educação. Esses trabalhos que citaremos agora retratam bem isso. Na pesquisa de Fernanda Cestari² temos um estudo voltado para situações educacionais que tocam diretamente ao núcleo de formação e linguagem. Assim como a dissertação de mestrado “Escola e Cotidiano: uma História da Educação a partir da obra de José Lins do Rego”³, publicada em 1994 e também tese de doutoramento “Ler/Ouvir folhetos de Cordel em Pernambuco”⁴ defendida em 2000 de Ana Maria de Oliveira Galvão, ambos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Outro trabalho, desenvolvido, da mesma forma, como dissertação de mestrado, foi o da autora Maria Cléa Nunes, intitulado “O imaginário na literatura infantil e juvenil e a formação do leitor: um estudo do simbolismo na obra de Ana Maria Machado” , defendida no ano de 2012 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão⁵. Nesta pesquisa, a autora centraliza a importância da literatura na formação infantil e juvenil.

²Repositório Institucional da UFPE. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4044>. Consultado em: 13 jan. 2019.

³ Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pesquisas/view/258>. Consultado em: 29 jan. 2019.

⁴ Biblioteca Digital da UFMG. 29 jan. 2019 <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-84NPAE>. Consultado em: 29 jan. 2019.

⁵ Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações – TEDE. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/75/simple-search?filterquery=Nascimento%2C+Ilma+Vieira+do&filtername=referees&filtertype>equals>. Consultado em: 13 jan. 2019

Destacamos ainda dois outros trabalhos que foram explorados e construídos nesse universo. Um primeiro, a tese de doutoramento da autora Rafaela Celestino, com título “Ensaio sobre Educação e Literatura: entre o calcanhar de Aquiles e os devaneios de Alice”⁶, defendida no ano de 2016 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Neste texto, a pesquisa tomou forma a partir da importância da literatura na Educação dentro de uma reflexão ampla, mas no universo educacional que toca a teoria da educação. Entre outros observados, uma última pesquisa que destacaremos sobre a Literatura e Educação, é o trabalho de tese da autora Aline Ribeiro, intitulada “Literatura Infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como dispositivo de ensino do argumento narrativo”⁷ defendida no ano de 2018 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP. Nesse último trabalho citado, a autora trata da literatura infantil como ferramenta de ensino.

Quanto às pesquisas que possuem a Obra de Dostoiévski como cerne de análise, constatamos, por meio do Sistema de Publicação eletrônica de Teses e Dissertações do Brasil, quarenta e um trabalhos de pesquisas, sendo trinta e quatro dissertações de mestrado e sete teses de doutorado.

O que mais nos chamou a atenção foi o fato de que nenhuma das pesquisas, realizadas sobre a obra de Dostoiévski são da área da Educação. Dividem-se nas áreas de Letras, Filosofia e Teologia. Por exemplo, a dissertação de mestrado de Roberto Souza, intitulada “Crime e Castigo: Uma Leitura” defendida em 2009 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo que trata a Obra Dostoiévskiana tendo como objetivo, realizar uma leitura do romance Crime e Castigo (1866) a partir da perspectiva de vários comentadores brasileiros e estrangeiros, partindo de uma visão atual daquilo que já se produziu sobre o autor russo. Da mesma forma temos o trabalho de tese “Da Estepe a Caatinga: O Romance Russo no Brasil (1887-1936)”⁸ sob autoria de Bruno Gomide, defendida em 2004 pelo Programa

⁶ Repositório Institucional da UFPE. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25676> consultado em: 12 jan. 2019.

⁷ Repositório Institucional UNESP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153210> consultado em: 12 jan. 2019.

⁸ Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jsui/handle/REPOSIP/269848?mode=full> Consultado em: 20 set. 2018

de Letras da Universidade Estadual de Campinas, neste Gomide desenvolve seus escritos no campo da literatura comparada e da crítica literária no Brasil.

Outro trabalho é o trabalho de tese “Caridade e Realismo: Pascal e Dostoievski”⁹ de Carlos Lauer Garcia defendida em 2016 pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Nesse caso, a proposta do autor foi realizar um paralelo entre o conceito de infinito em Pascal e a ideia do mesmo no romance polifônico.

Sobre o pensador Otto Friedrich Bollnow, no portal de periódicos da Capes¹⁰ localizamos quatrocentos e sessenta e duas publicações no mundo e no Brasil um artigo de Ferdinand Röhr que decorre sobre o pensamento de Bollnow e a Educação. Nos bancos de teses e dissertações, há a dissertação de mestrado intitulada “Pensamento pedagógico de Otto Friedrich Bollnow diante da filosofia da existência e da filosofia da esperança”¹¹ do autor Ezir George Silva, defendida no ano de 2011 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Nela, o autor trava um diálogo entre a Filosofia da Existência, Filosofia da Esperança e Educação em Bollnow. Este último trabalho de dissertação foi publicado em formato de livro no ano de 2018 pela Editora LiberArs.

A partir desse extrato do conjunto de trabalhos já realizados acerca da Obra de Dostoievski, como também, os trabalhos de pesquisa sobre Friedrich Bollnow produzidos nas Universidades brasileiras nesses últimos quinze anos, fica evidente o quanto as Obras desses dois autores podem oferecer condições para a problematização dos dilemas humanos.

Todavia, nota-se uma ausência quanto as possibilidades contidas na Obra de ambos que permitissem investigações preocupadas em aprofundar suas proposições remetidas ao universo da Educação e precisamente no que trata da Educação no campo existencial. Nesse sentido, nossa pesquisa assume um caráter de singularidade e relevância por articular Educação e Literatura, particularmente o romance de Dostoievski e os desafios da Formação Humana.

⁹ Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUCRS. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6983>. Consultado em: 20 set. 2018

¹⁰ Portal de Periódicos CAPES/MEC. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Consultado em: 15 jan. 2019

¹¹ Repositório Institucional da UFPE. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4881> Consultado em: 20 jan. 2019

No que respeita a apropriação da obra de Dostoiévski para refletir o universo da Educação, não temos encontrado trabalhos que investiguem a pertinência dessa relação. A constatação dessa lacuna termina sendo surpreendente, visto que em outras áreas a obra romanesca de Dostoiévski recebe uma significativa recepção como na filosofia, na psicologia e também da teologia, dentre outras¹². Esse trabalho de interpretação e investigação da literatura de Dostoiévski estará assentado nas concepções hermenêuticas de George Gadamer e nos temas centrais discutidos por Otto Bollnow em suas reflexões sobre o horizonte pedagógico que toma o humano em sua condição de existência. É por meio desse diálogo, entre uma metodologia da interpretação e a fundamentação teórica provinda da perspectiva existencial que Bollnow vislumbra sobre o processo pedagógico, que buscaremos os momentos mais relevantes das personagens dostoiévskianas, nos quais revelam-se em momentos de Formação Humana e o florescimento de uma base filosófica antecipadora de uma perspectiva existencialista, seja em um plano mais amplo, seja no campo propriamente pedagógico.

A problemática de nossa pesquisa decorre daí. Precisamente, perguntando-se: Há, efetivamente, uma contribuição de Dostoiévski, para a configuração de um processo de Formação Humana que vise o aprendizado ético através do cultivo da dimensão espiritual dos indivíduos. De modo mais preciso, a literatura e, particularmente, as personagens dostoiévskianas podem oferecer alguma contribuição para uma teoria da educação que se preocupe com a Formação Humana?

Esse trabalho quer investigar o processo de revelação das personagens dostoiévskianas, particularmente as personagens Aliócha de *Os Irmãos Karamázov*, Sônia e Raskolnikov de *Crime e castigo* e o Príncipe Míchkin de *O idiota*, perscrutando se na forma como se dá esse processo no interior da narrativa é possível perceber proposições de Formação Humana que poderiam

¹² OLIVEIRA, Geovani. Dostoiévski e Kierkegaard. Dissertação de Mestrado em Filosofia, defendida na Universidade Federal do Ceará, 2011.

GOLIM, Luana. O Discurso Cristológico em Dostoiévski. Dissertação de Mestrado em Teologia defendida na PUC-SP, 2010.

TAVARES, Bárbara. O Ressentimento e o Subsolo: Um Estudo Psicanalítico. Dissertação de Mestrado em Psicologia, defendida na Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

SOUZA, João Marcos de. Uma Análise da Função Transgressiva dos Múltiplos Sujeitos na Obra “Os Irmãos Karamazov de Fiódor Dostoiévski. Tese de Doutorado defendida na Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

contribuir para os processos educativos tanto no que respeita ao seu horizonte teórico-reflexivo, quanto para seus desdobramentos práticos.

Portanto, nos preocupamos em saber em que medida a literatura pode se constituir em uma herança capaz de nos ajudar a desenvolver a dimensão ética do processo de Formação Humana e, nesse sentido, contribuir para a manifestação da dimensão Espiritual entre os sujeitos do processo educativo.

Nossa pesquisa considera que o papel da educação, em sua perspectiva mais ampla, mas, similarmente, naquela que ocorre no ambiente escolar, é o de contribuir para momentos de Formação Humana nos quais o indivíduo é chamado a desvelar ao longo de sua existência. Por isso, progressivamente, se torna necessário aprofundar perspectivas que trazem uma contribuição ao debate que insista na importância de uma educação que se compreenda de forma ampliada e que tenha por finalidade não apenas a instrumentação profissional, social ou intelectual, mas a capacidade de possibilitar uma Formação Humana integralizadora. Isto é, que expresse de forma equilibrada as mais diversas dimensões que comportam a pessoa humana.

Com isso, espera-se que esse trabalho procure a problematização de uma perspectiva educativa que se assuma como espaço imprescindível de uma formação humana que leve em conta sua participação na responsabilidade do sujeito em sua abertura para com sua dimensão Espiritual. Nesse momento introdutório, nos bastaremos por apontar nosso objeto-cerne de investigação, alguns de seus desmembramentos e, também, um possível itinerário que percorrerá nossa tese.

Como já mencionado nos parágrafos acima, mas de maneira muito sutil, ressaltamos que nosso objetivo geral é o de investigar a possibilidade de uma Teoria da Educação implícita, voltada para a Formação Humana, na obra romanesca de Dostoiévski.

Faremos um afunilamento investigativo em três dimensões, que são: a problematização dos conceitos de Formação Humana, Educação e Espiritualidade, partindo de conceitos mais abrangentes até aqueles que dialogam de maneira mais particular com nossa perspectiva de abordagem. Ou seja, numa visão existencialista dos termos acima citados; o aprofundamento do aspecto existencial da teoria pedagógica de Otto Bollnow, iniciando com

uma apresentação de seus principais conceitos sobre a Pedagogia Existencial. E, ainda, desenvolver um diálogo entre esses conceitos e nosso objeto de pesquisa, os romances de Dostoiévski e suas principais personagens.

Nossa terceira dimensão de investigação específica é o de identificar nos diálogos das personagens dostoiévskianas, um percurso de cunho educativo, voltado para o desenvolvimento espiritual. Entendido aqui como o horizonte de capacidade de abertura do ser humano para a dimensão de transcendência da própria existência. E, lado a lado a isso, a de formação humana, aqui compreendida como aquela que se propõe a acessar a multidimensionalidade do humano¹³, em cada personagem abordada.

Este último objetivo, carrega a dimensão mais importante de dessa investigação da tese. Porquanto, é na demonstração e desmembramento de cada diálogo das personagens que demonstraremos a relevância da literatura, nesse caso a literatura russa de Dostoiévski, para novas reflexões e perspectivas no campo educacional sobre Formação Humana e Espiritualidade. Como estamos procedendo pela construção de uma análise que faz uso do texto literário, precisamos indicar o modo de leitura do romance dostoiévskiano que estabelecemos para nossos fins. É o que fazemos em seguida.

O gênero romanesco, embora adquira uma centralidade ao tempo daquilo que se denomina por projeto de modernidade e seja um discurso constituinte dessa mesma experiência, tem sua gênese na clássica tripartição das formas narrativas elabora no mundo antigo, qual seja, a lírica, a dramática e a épica. A obra bakhtiniana talvez seja aquela que mais se esforce no sentido de encontrar as afinidades entre o romance e o relato produzido na epopeia, quando identifica muitas de suas características já presentes na sátira menipéia.

Todavia, não é possível negar que será na modernidade que este gênero ganha uma maturidade em termos expressivos, justamente em razão de abrigar as condições de narração daquilo que compõe a experiência humana, em termos históricos e sociais desse período. A mesma que assiste à constituição da consciência de que há um indivíduo e de que seu trajeto está por se fazer, não cabendo mais as determinações de ordem natural ou divina. Seu percurso está

¹³ As temáticas de desenvolvimento Espiritual e Formação Humana serão amplamente apresentadas, posteriormente, no interior desse trabalho.

em aberto e cabe tão somente a ele, mesmo que de modo coletivo, construí-lo. O trabalho de Lukács (2001), sobretudo, no plano teórico, e as pesquisas de Ian Watt (1990), em perspectiva histórica, confluem nessa direção.

Em função disso, ao longo do século XX, serão produzidas as mais diversas abordagens analíticas, procurando dar conta das especificidades do discurso romanesco e de seu lugar na sociedade contemporânea. Nesse sentido, vamos encontrar desde aquelas que insistem na relação entre a literatura e seu entorno social como aspecto fundamental de sua confecção até aquela que a compreendem como um jogo específico detentor de suas próprias regras e que pouco deveriam ao mundo que o cerca.

De todo modo, como sabemos que a Literatura, de modo geral, e o romance, em particular, são produzidos por indivíduos que estão situados social e historicamente, sempre será possível entendê-los como discursos que projetam imagens de ser humano e de conformações sociais. Justamente por isso, podem problematizar os processos de educação aí implicados, que nessa pesquisa compreendemos como Formação Humana.

Da fenomenologia à psicanálise, do estruturalismo ao pós-estruturalismo, passando pela semiótica, pelo marxismo e pelo feminismo, todo esse arsenal teórico-metodológico produziu ferramentas de análise voltadas para a compreensão dessa relação. Essas correntes correspondem àquelas grandes teorias que configuraram o campo das ciências humanas nos últimos cem anos e que também ofereceram contribuições ao entendimento do fenômeno literário. Porém, mesmo no âmbito estritamente da teoria da literatura, como *new criticism* e o Formalismo Russo e que privilegiam a análise da forma ou da literariedade como preferia Roman Jakobson (TEZZA, 2003, p. 86), ainda assim, vamos encontrar o pressuposto de uma imagem de ser humano produzida no interior, seja das obras investigadas por esse tipo de registro, seja na própria formulação teórica em seus objetivos e procedimentos¹⁴.

Para a finalidade que se apresenta em nosso trabalho, tomamos a hermenêutica gadameriana por entendermos que, seu processo de produção de

¹⁴ Para uma compreensão detalhada da Teoria da Literatura no século XX e, particularmente, do diálogo entre as grandes correntes teóricas das ciências humanas e o universo da literatura, veja: EAGLETON, Terry. Teoria da literatura: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

conhecimento é aquele que resulta de modo mais eficiente nessa discussão do romance como artefato narrativo que problematiza a dimensão de formação humana dos indivíduos.

Nossa proposta de leitura procura fundir os dispositivos de análise presentes tanto em uma perspectiva mais restritiva ao jogo formal da narrativa, como é o caso das tendências estruturalistas e semióticas, quanto das correntes mais extensivas e que priorizam a relação da literatura com a sociedade que a circunda e enfatizam motivos e conteúdos, como pode ser vislumbrado no procedimento analítico da psicanálise, do marxismo e da fenomenologia que tem, talvez, na obra de Sartre (1989) seu modelo mais contundente.

Assim, o andamento analítico da narrativa não prioriza o acompanhamento do desenrolar do enredo como um todo e nem mergulha na dinâmica estrita da composição da fatura de linguagem literária presente na narrativa do romancista russo. Como dito anteriormente, faremos uso de ambas às possibilidades, desde que exigidas para o devido desdobramento elucidativo do problema aqui levantado. Isto é, o que podemos apreender da obra narrativa de Dostoievski como disposições de um processo educativo que incida na formação humana dos sujeitos.

Por conseguinte, recolhemos situações, personagens e circunstâncias que evidenciam o percurso desses agentes da narrativa que se defrontam e se permitem vivenciar uma experiência de aprendizado e que, pelas características que apresentam, podem ser tomados como importantes indicadores de como essa realidade ficcional pode nos ajudar a problematizar nossas situações concretas no âmbito da educação. Ao modo de Antônio Candido, em seu *Formação da literatura brasileira* (2007, p. 25), nesse trabalho procedemos pela busca dos momentos “decisivos” das obras de Dostoievski analisadas que nos ajudam a desenvolver o argumento aqui perseguido. O que, em tela, está sendo tomado como decisivo não é arrancado do enredo arbitrariamente, mas são encadeamentos dentro de uma lógica processual que se apresenta na própria narrativa e que nossa pesquisa tem por finalidade demonstrar.

Apontar um itinerário de todas as dimensões de nossa tese num momento introdutório limita-se a situar o leitor no percurso de organização de nossa pesquisa, para que nossa perspectiva de desvelamento do objeto seja

compreendida de maneira lógica. Teremos como ponto de partida uma seção introdutória, na qual, problematizaremos e apresentaremos nosso objeto de pesquisa e suas especificidades.

A tese está organizada em seis seções e tem em seu desenvolvimento as quatro principais. Na primeira parte após a introdução, fazemos uma análise da metodologia utilizada na pesquisa, a Hermenêutica de Gadamer. Aqui efetuamos uma contextualização geral do conceito de Hermenêutica, ressaltando a hermenêutica gadameriana como a metodologia que atende nossos esforços de interpretação dos romances de maneira mais coerente e apropriada. E, ainda neste tratamos da importância da proposta hermenêutica de Gadamer para nossa pesquisa. Na parte seguinte, apresentamos, por intermédio de uma sistematização, o contexto sociopolítico de Dostoievski, priorizando episódios e situações de sua trajetória biográfica que produziram interferências em sua obra. E, ainda, elencamos alguns aspectos referentes ao modo como seus romances foram criados. Na terceira parte do desenvolvimento, trazemos as principais temáticas tratadas na Pedagogia Existencial de Bollnow e sua pertinência para justificarmos a nossa investigação no desenvolvimento Espiritual e de Formação Humana de cada personagem.

Na quinta seção na quarta do desenvolvimento evidenciamos o resultado de todo diálogo travado entre as partes anteriores e nossas bases teóricas. É nessa seção que se desvela nosso objeto de investigação. Por meio de múltiplos diálogos dos romances trabalhados, vamos apresentando as personagens e os desmembramentos de cada uma, no que diz respeito a uma possível Formação Humana e Desenvolvimento Espiritual. Logo após esta parte, consideraremos os pontos mais relevantes do resultado de nossa investigação, ressaltando as possíveis propostas de inflexões, como também as já existentes, no âmbito da pedagogia existencial.

Desse modo, podemos afirmar que uma preocupação básica percorre essa pesquisa, a saber: se há uma efetiva contribuição da literatura, particularmente aquela produzida por Dostoievski, na elaboração de demonstrações de Formação Humana e se esta literatura ainda dispõe de reflexão ética capaz de nos ajudar nas sinalizações contemporâneas de Formação Humana, sobretudo naquilo que respeita uma atenção para com a ética.

Desse modo, podemos afirmar que uma preocupação básica percorre essa pesquisa, a saber: se há uma efetiva contribuição da literatura, particularmente, aquela produzida por Dostoievski, na elaboração de demonstrações de Formação Humana e se esta literatura ainda dispõe de reflexão ética capaz de nos ajudar nas sinalizações contemporâneas de Formação Humana, especialmente, naquilo que respeita uma atenção para com a ética.

Por isso, o problema central dessa pesquisa consiste em: Em que medida a obra romanesca de Dostoiévski, sobretudo no que diz respeito à construção das personagens, dispõe de reflexão ética capaz de nos ajudar nos processos contemporâneos de Formação Humana?

Nesse sentido, essa pesquisa advoga a tese de que a dinâmica presente ao universo das personagens de Dostoiévski consiste na figuração de processos pedagógicos exemplares, visto que o autor, na construção da narrativa, alcança um poderoso nível da representação da condição humana em seus aspectos mais elevados, mas também, e sobretudo, nos aspectos mais rebaixados. Com isso, defendemos que em sua obra romanesca está presente uma pedagogia da existência, que leva em conta os processos descontínuos, como observa Bollnow, que permeiam essa mesma condição humana, sobremaneira em seus momentos nitidamente educativos

2 ANÁLISE METODOLÓGICA: compreender e interpretar Dostoiévski sob a perspectiva Gadameriana

Nosso trabalho de investigação contará de modo decisivo com os procedimentos metodológicos da hermenêutica gadameriana, precisamente por se tratar de uma pesquisa interpretativa para o campo da teoria da educação. Nas linhas que seguem apresentaremos o referencial metodológico a ser utilizado no processo de pesquisa.

A hermenêutica enquanto método interpretativo é compreendida como um conjunto de regras bem ordenadas que fixam os critérios e princípios que norteiam a interpretação.

Segundo Heidegger (1997, p. 172), hermenêutica deriva do grego *hermeneuein*, que remete ao semideus Hermes, assim intitulado na mitologia, o mensageiro dos deuses. Hermes, na mitologia, era tido como aquele que procurou as possibilidades contidas na compreensão humana para alcançar o significado das coisas e para transmiti-lo às outras pessoas. O semideus Hermes era vinculado a uma função de transmutação, ou seja, transformava aquilo que a compreensão humana não alcançava em algo que esta compreensão conseguisse compreender. Todavia, para tanto, no sentido do conhecimento, furtava um conhecimento que seria digno apenas aos deuses e compartilhava com os humanos.

Hermes, ao traduzir em linguagem humana o que foi dito pelos deuses colocava um pouco de si, tirava um pouco dos deuses. Neste sentido, o processo de tradução, enquanto manifestação do próprio fazer hermenêutico comporta sempre, e inevitavelmente, uma atribuição de sentido. Esta, longe de ser um problema, constitui-se como condição de possibilidade para adentrar a complexidade que constitui os fenômenos dispostos na realidade humana, histórica e sociocultural e, nesse sentido, permite a manifestação de múltiplas abordagens acerca desses mesmos fenômenos. Vale dizer, o processo de desvelamento, essência do fazer hermenêutico enquanto saber auto reflexivo e

participação no ser, implica, necessariamente, uma participação ativa e re-constitutiva da esfera de sentidos.

Na perspectiva heideggeriana, foram os latinos que, ao identificarem hermenêutica com interpretação, operaram uma regressão. Isso porque a palavra interpretação não traz a abertura de alcançar, isto é, revelar o significado das coisas inerente ao fazer hermenêutico, pela conjunção de dizer, explicar e traduzir como sentidos antigos da palavra hermenêutica. O termo interpretação permite ter significado apenas como um ajuste de intenção, como clarificação do sentido de um objeto. Dessa forma, o uso do termo interpretação como sinônimo de hermenêutica fez esquecer todo substrato trazido pela hermenêutica em seu uso grego.

Heidegger reivindica a hermenêutica em seu sentido mais original. Desta forma, para Heidegger, a hermenêutica permite revelar, descobrir, perceber qual o significado mais profundo daquilo que está na realidade manifesta.

A partir dos estudos de Heidegger, Hans-Georg Gadamer consubstancia um tratamento paradigmático capaz de radicar em novas bases a questão hermenêutica. Com Gadamer, a tarefa hermenêutica não é mais desenvolver um procedimento para a compreensão, mas “esclarecer as condições sob as quais surge a compreensão” (GADAMER, 1997, p.442). Portanto, tem-se uma nova e definitiva lição: uma coisa é estabelecer uma práxis de interpretação opaca como princípio, e outra coisa bem diferente é investigar as categorias a partir das quais passa a se dar a compreensão.

Nas palavras de Ernildo Stein, Gadamer insere a interpretação,

Num contexto – ou de caráter existencial, ou com as características do acontecer da tradição na história do ser- em que interpretar permite ser compreendido progressivamente como uma auto compreensão de quem interpreta” (STEIN, 2002, p.3).

E isso, como acentua Gadamer, não implica numa diminuição de cientificidade, mas na legitimação de um significado humano especial. Em Gadamer, o interpretar já não é mais uma instância científica, mas é, antes, uma experiência humana de mundo, na qual a compreensão é um próprio critério existencial.

Ressaltamos que, no prefácio à segunda edição de *Verdade e Método*, Gadamer esclarece que as consequências práticas das investigações, por ele apresentadas, “não ocorrem em todo caso para um engajamento não científico, mas para probidade científica de reconhecer, em todo compreender um engajamento real e efetivo” (GADAMER, 1997, p.14). E salienta: “Minha intenção verdadeira, porém, foi e é uma intenção filosófica: O que está em questão não é o que nós fazemos ou o que nós deveríamos fazer, mas o que, ultrapassando nosso querer e fazer, nos sobrevém, ou nos acontece” (GADAMER, 1997, p.14).

Gadamer traz alguns elementos fundamentais para a compreensão de sua obra e, dessa forma, necessitam ser pontuados. O primeiro deles é a própria noção de horizonte. Mas o que vem a ser horizonte? Entende-se por horizonte o âmbito de visão existente desde um poder de autoridade de um ponto determinado da história. Gadamer vai chamar uma dessas visões de tradição e a identificará com o romantismo¹⁵. A outra visão de autoridade está presente na razão e se identifica com o iluminismo¹⁶. A partir daí Gadamer faz críticas aos dois modelos de autoridades, tanto a da tradição romântica, quanto a da razão iluminista. Isto porque, uma se posiciona neutralizando a outra, fechando-se cada uma em seu próprio horizonte, que ele vai chamar de pré-juízos, isto é, de pré-conceitos sobre o que seria a verdade absoluta dentro de suas crenças. Nas palavras de Gadamer,

O horizonte próprio do intérprete é determinante, mas não como um ponto de vista ao qual a pessoa se apegava ou pelo qual se impõe, senão como uma opinião e uma possibilidade posta em jogo e que lhe ajuda a apropriar-se daquilo que vem dito no texto (GADAMER, 1997, p.404).

O que Gadamer vem propor é a fusão desses horizontes ao invés de negação da outra parte.

¹⁵ Movimento filosófico e artístico que surgiu na Alemanha, no século XVIII, tinha como principal proposta, a compreensão de cultura como um retorno aos princípios constituintes de um suposto espírito do povo, neste caso, o povo alemão (REALE, Giovanni. ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**, V. 5 p. 245).

¹⁶ Corrente filosófica, iniciada na segunda metade do século XVIII; teve sua maior expressividade na França. Tecia uma forte crítica à tradição, ao mesmo tempo, defendia o exame crítico da verdade, fundamentados na compreensão de homem e mundo, sendo possível apenas pelo viés da razão. (REALE, Giovanni. ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**, V. 5 p. 243)

A noção de fusão de horizontes é bastante recorrente na teoria gadameriana. Para Gadamer a compreensão, que se realiza mediante um diálogo hermenêutico, implica fundir o horizonte do intérprete com o horizonte daquele que é interpretado, levando em conta todas as relevâncias, que ele vai chamar de verdade, nos pré-conceitos da tradição e também da razão. Segundo Gadamer, para a verdade não se pergunta data de nascimento, logo, é do inter-relacionamento, ou seja, da fusão do horizonte próprio do intérprete com a autonomia infinita do texto que se revela o novo. Na fusão de horizontes se dá “a plenitude da conversa, na qual ganha expressão uma coisa que não é só de interesse meu ou do meu autor, mas de interesse geral” (GADAMER, 1997, p.404).

O compreender do intérprete faz parte de um acontecer que decorre do próprio texto que precisa de compreensão e interpretação. Na noção de fusão de horizontes há a concepção de que a verdade do texto não está na submissão incondicionada à opinião do autor e nem somente nos pré-conceitos do intérprete, mas senão na fusão de horizontes de ambos. Neste sentido, o intérprete não pode impor ao texto, limitando-o a sua pré-compreensão, seu pré-juízo, suas conjeturas pré-estabelecidas, mas, lembrando que o seu saber é inerente aos pré-conceitos, leva-se em conta as verdades relevantes destes para compreensão do texto que atenda a realidade do contexto.

Cada interpretação se efetua à luz do que se sabe; e o que se sabe muda; no curso da história humana, mudam as perspectivas com que se olha um texto, cresce o saber sobre o contexto e aumenta o conhecimento sobre o homem, a natureza e a linguagem. ” (GADAMER, 2002, p.163).

Ressalte-se ainda que a fusão de horizontes implica um outro tipo de fusão; aquela entre compreensão, interpretação e aplicação. Numa inversão da posição clássica de que primeiramente acontece a interpretação para depois decorrer a compreensão, em Gadamer compreende-se para interpretar. Para o filósofo sempre se interpreta e para que isso ocorra é necessário que exista uma compreensão. Não obstante, para Gadamer a aplicação não é um terceiro momento em que primeiro se interpreta, em seguida se compreende e, por fim, se aplica. Para que seja possível a interpretação há a necessidade de fusão do

juízo prévio do intérprete com o contexto dele e também uma relação com o texto que seja permeada por uma distância temporal. Uma distância entre o intérprete e o contexto de quando o texto foi criado. Segundo Gadamer, esse distanciamento que separa o intérprete do aparecimento do texto não é nenhum obstáculo, ao contrário, ele nos diz que,

Quanto mais nos afastamos cronologicamente com melhor compreensão, posto que aumentam os dados de consciência que nos põem em condição de descartar as interpretações errôneas ou menos adequadas, e substituí-las por interpretações novas e mais justas”. (GADAMER, 2002, p. 53).

Ainda sobre a relação que se dá entre compreender e interpretar, podemos perceber na citação abaixo que Heidegger reforça as compreensões gadamerianas que viemos delineando até o momento.

A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão (HEIDEGGER, 2006, p. 211).

Por se tratar de uma investigação que se reconhece no campo da filosofia da educação, precisamente, no que toca questões e estudos voltados para teorias existencialistas, tanto em nosso eixo teórico, assentado na obra “pedagogia existencial” de Otto Bollnow, quanto em nosso objeto de investigação dos romances de Fiódor Dostoiévski, encontramos na hermenêutica de Gadamer uma porta de acesso. Porta na qual nossa pesquisa tem livre passagem para entrar, na busca do desvelamento de nossas análises. Acesso que não seria possível obtê-lo em muitas outras abordagens metodológicas já utilizadas nas pesquisas acadêmicas. Mesmo aquelas que são identificadas pertencentes ao campo teórico-filosófico da pesquisa. Como diz Gadamer,

A hermenêutica é a arte do entendimento. Parece especialmente difícil entender-se sobre os problemas da hermenêutica, pelo menos enquanto conceitos não claros de ciência, de crítica e de reflexão dominarem a discussão. (GADAMER, 2002, p. 292).

Nos lançaremos em um desmembramento de descobertas em nosso trabalho norteado pelas percepções hermenêuticas propostas por Gadamer a partir do entendimento posto até o momento. Logo, seguiremos por um

horizonte hermenêutico, visando uma compreensão e interpretação dos textos dostoiévskianos que atendam nossos objetivos. Ressaltamos ainda, a importância de levarmos em conta a autonomia do texto proposta por Gadamer, como também as delimitações de nossos pré-conceitos.

Segundo Gadamer,

O escrito tem a palpabilidade do que é demonstrável, é como uma peça comprobatória. Torna-se necessário um esforço crítico especial para que nos liberemos do preconceito cultivado a favor do escrito e distinguir, tanto aqui, como em qualquer afirmação oral, entre opinião e verdade (GADAMER, 2002, p. 256, v. II).

Por conseguinte, a dinâmica do compreender, num movimento entre preconceitos e autoridade, nos possibilitará compreensões e interpretações pertinentes para a efetivação dos resultados de nossas análises.

O capítulo seguinte nos apresenta, ainda que de modo conciso, dada a extensão da produção do autor e seu lugar de centralidade na história da literatura, o contexto e a obra de Dostoiévski, sobretudo naqueles aspectos que são mais pertinentes ao nosso trabalho.

3 INTERPRETANDO CONTEXTO E OBRA: quem é Fiódor Dostoiévski?

Inúmeras vezes me pediram que eu escrevesse minhas memórias literárias. Não sei se as escreverei; além do mais, a memória anda fraca. Também é triste recordar; de um modo geral, eu não gosto de fazê-lo”. (DOSTOIÉVSKI, 2016, p.217).

Iniciaremos essa seção, trazendo a importância sobre a necessidade de conhecermos alguns momentos que marcaram e, que, possivelmente, influenciaram tanto na vida mais íntima de Dostoiévski, quanto no que representa sua obra. Não poderíamos ignorar por completo uma biografia que, apesar de não ser o fator determinante de nosso objeto de investigação, como já descrito no anteriormente, ao tratarmos da metodologia, isto é, ao nos valermos da hermenêutica de Gadamer como método principal de investigação, esta nos põe diante de uma autonomia, na qual o contexto do autor e sua vida pessoal não são o nosso principal instrumento de especulação. Nesse caso é a obra em si que se põe como objeto de análise; o próprio romance. Entretanto, ainda permeados por nossa proposta metodológica, não podemos descartar por completo o contexto do autor, o qual, segundo Gadamer, podemos chamar de tradição.

A tradição é essencialmente conservação e como tal sempre está atuante nas mudanças históricas. No entanto, a conservação é um ato da razão, ainda que caracterizado pelo fato de não atrair a atenção sobre si. Essa é a razão por que as inovações, os planejamentos intentem mostrar-se como única ação e resultado da razão. Isso, no entanto, apenas parece ser assim. Inclusive quando a vida sofre suas transformações mais tumultuadas, como em tempos revolucionários, em meio à suposta mudança de todas as coisas conserva-se muito mais do que era antigo do que se poderia crer, integrando-se com o novo numa nova forma de validade. (GADAMER, 2002, p. 423).

Nesse esforço, que vai do conhecer ao interpretar a vida e obra de Dostoiévski, trataremos de responder à pergunta feita no título desta seção; mas não iremos respondê-la com a tentativa de preencher uma espécie de lacuna

com datas e acontecimentos que se iniciam com o nascimento de Dostoiévski e findam com sua morte. Esforçarem-nos aqui, como em toda elaboração deste texto, numa tarefa interpretativa. Até porque, só conseguiremos algum êxito, naquilo que almejamos anunciar, se ultrapassarmos o que já está posto empiricamente.

Responder quem é, ou o que representa, não só como o responsável por parte da literatura russa do século XIX, como também o criador do instrumento escolhido para investigação de nossa pesquisa, nos lança a uma responsabilidade de grande relevância. Pois, entre centenas de narrativas já escritas sobre o romancista russo, iremos nos colocar na condição de narrador –intérprete com o intuito de, ao menos, expor pontos fundamentais no que toca as dimensões e limites de nossa pesquisa.

Como já mencionado há pouco, um dos maiores biógrafos de Dostoiévski, o professor de literatura Joseph Frank (2003 p. 27), em um dos cinco volumes de seu trabalho biográfico, menciona que “ [...] quanto mais conhecemos as condições em que viveu Dostoiévski, mais incrível nos parece o fato de ter sido capaz de produzir tantas obras-primas a uma tal velocidade”

Sabemos que, conhecer os fatos e elementos que estiveram presentes na vida de Dostoiévski é claro que nos ajuda a compreender a existência dele como, também, em muitas áreas de pesquisa sobre o autor, favorece uma aproximação maior com a sua obra. Claro que nos debruçamos a conhecer algumas biografias de Dostoiévski, algumas até que levaram décadas para serem preparadas, como é o caso da importantíssima obra, em cinco densos volumes, de Joseph Frank. Todavia, optamos por não reproduzi-las inteiramente aqui; pois, reforçando o que já foi posto em outras palavras, escapa dos objetivos propostos em nossa pesquisa.

3.1 A TRAJETÓRIA DE VIDA DO ESCRITOR

Apresentaremos alguns fatos vivenciados por Dostoiévski. Para uma compreensão lógica, seguiremos um itinerário cronológico, contudo, reforçamos aqui que o nosso intuito nessa seção não pretende limitar-se nem se dispor a descrever uma narrativa densa sobre vida e obra do autor.

Fiódor Mikháilovitch Dostoiévski nasceu na cidade de Moscou, em 30 de outubro de 1821, no hospital em que seu pai, Mikhail Andréievitch Dostoiévski, atuava como médico. Foi nesse ambiente, no hospital que tratava dos pobres de Moscou, cercado por pessoas aflitas e sofridas, que Dostoiévski morou com sua família durante seus anos de infância.

Ainda muito pequeno Dostoiévski já mantinha laços estreitos com seu irmão mais velho, Mikhail. Na vida adulta, chegou a fundar com esse irmão duas revistas: **O Tempo**, em 1861, e **A Época**, em 1864. Nesta última, Dostoiévski publicou grande parte de seus escritos em forma de novelas. Depois reunidas, transformaram-se em romances. Depois de fechadas, as duas revistas deixaram várias dívidas para Dostoiévski, o colocando em sérias complicações financeiras.

No início da juventude, precisamente aos 16 anos, perdera sua mãe, Maria Fiódorovna, em 1837, acometida por uma tuberculose. Logo em seguida, em 1839, seu pai é assassinado numa propriedade rural, onde a família Dostoiévski passava os verões e primaveras, por um grupo de servos russos.

Ao chegar à maioridade, em 1838, ingressa na Escola Militar de Engenharia de São Petersburgo, que abandonaria cinco anos depois. É válido lembrar que, nesta mesma época Dostoiévski se dedicava à leituras de escritores como Balzac, George Sand, Goethe e Shakespeare.

No auge de sua juventude, aos vinte e seis anos, se integra a um grupo de socialistas utópicos, motivo pelo qual será condenado a pena de morte. Nesta época, a Rússia vivia a experiência política de um governo extremamente autoritário, sob comando do czar Nicolau I., todavia, sua pena foi revista e reduzida à prestação de serviços forçados na Sibéria, durante dez anos, entre 1850 e 1860, ano em que retorna ao exército. Nos últimos anos do exílio, entre

1854 e 1860, a Rússia tem um novo czar, Alexandre II, este considerado o czar mais moderado de todos. Dostoiévski casa-se, em 1857, com Maria Dmítrievna, uma senhora viúva e vítima de tuberculose. O novo czar autoriza o retorno de Dostoiévski, saindo do exílio na Sibéria.

Já imerso em outro ritmo de vida, em 1862, Dostoiévski, viaja por toda Europa Ocidental; viagens que se tornam repetitivas por alguns anos. São nessas idas e vindas pela Europa que o escritor se vê imerso, cada vez mais, em jogos de azar, nos quais perde tudo que tinha e se vê completamente endividado. Durante esse tempo, conhece uma jovem em Paris, chamada Paulina Suslova, com quem manteve um romance turbulento.

Duas grandes perdas acontecem no ano de 1864. Dostoiévski ficara viúvo, morre Maria, sua esposa e também seu irmão. Dois anos depois, em 1866, Dostoiévski finaliza e publica o romance “Crime e Castigo”, um dos três romances que utilizamos em nossa pesquisa. Ainda neste ano, conhece sua segunda esposa, Ana Grigórievna, dedicada à estenografia, técnica que ajudou seu esposo a terminar o livro “O Jogador”. Após um ano de casados, em 1868, nasce a primogênita do casal, mas, acumulando as dores do escritor, morre três meses depois. Nesse mesmo ano publica “O Idiota”, também obra analisada em neste estudo.

Segue-se agora um período de produção de obras-primas do romancista que impactaram grande parte do realismo russo¹⁷. Estamos falando de “O eterno marido” em 1869 e “Os demônios” em 1871.

Mais uma tristeza golpeia o pai Dostoiévski no ano de 1878, quando morre seu filho Alexei de apenas três anos, por causa de uma forte crise de epilepsia. Ainda abalado com a ida de Alexei, Dostoiévski começa a escrever um de seus maiores escritos, também um dos romances que abordamos, “Os irmãos Karamázov”, publicado no ano de 1880.

Ativo e comprometido com uma vida de jornalista e escritor, aos cinquenta e nove anos de idade, Dostoiévski não suporta uma sequência de hemorragias internas, chegando a falecer, na noite de 28 de janeiro de 1881, na cidade de São Petersburgo. No velório, compareceram milhares de pessoas que

¹⁷ Foi uma corrente literária surgida na segunda metade do século XIX, que abrangeu toda Europa, inclusive a Rússia. (LO GATTO, 1959)

aclamaram o escritor. Imagens raras, até hoje, circulam por algumas partes mundo.

Finalizamos esse itinerário cronológico de acontecimentos que integraram e deram sentido à existência de Fiódor Mikhálovitch Dostoiévski, destacando que, apesar da crescente fama de escritor ao longo de sua vida, sempre viveu imerso em dívidas, afetado por crises diversas e, principalmente, crises de epilepsia e, como pudemos acompanhar, repleto de situações infelizes.

3.2 NOSSO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: os romances e as personagens

Ao escolher o romancista russo como o autor criador das obras a serem investigadas em neste trabalho, consecutivamente, nos lançamos em um vasto arcabouço literário, resultante de uma das maiores autoridades na história da literatura. Entre novelas e romances, destacaremos três grandes obras, já mencionadas anteriormente em alguns momentos deste texto, são elas: **O Idiota**, **Crime e Castigo** e **Os Irmãos Karamazov**.

Antes de encerrarmos essa parte do trabalho, pretendemos iniciar um diálogo da proposta de nosso estudo com algumas personagens presentes nos romances que escolhemos para esta análise. Nosso intuito é apontar algumas evidências e possibilidades de estabelecer reflexões que tragam à tona questões relevantes do campo da Pedagogia Existencial, particularmente acerca da Formação Humana e da Espiritualidade. Salientamos que, o trabalho de interpretação e análise que empreendemos busca, principalmente, produzir um diálogo novo sobre estas questões desde as narrativas das personagens, está compondo toda nossa quinta seção, pois é nesse momento do texto em tela que está presente o cerne e revelação de nosso estudo. Logo, o que trazemos agora, são ilustrações para o *corpus* narrativo a ser analisado em detalhes mais adiante.

Luigi Pareyson (2012, p. 32) afirma que as personagens em Dostoiévski são como que a encarnação de ideias ou, quem sabe, de visões de mundo. Essas falas-condutas das personagens, tão centradas na questão do mal que parece habitar a muitos no interior de suas narrativas. Particularmente, na família Karamázov, que nos serve de exemplo aqui, mas que espelha os outros dois romances estudados neste texto, não convergem para a mesma direção, pois cada irmão traz consigo um horizonte específico.

Em nosso entender, parece que Dostoiévski, ao centrar sua atenção para o horizonte de Aliócha como o horizonte do herói, insiste na possibilidade da mudança pela via do encontro do horizonte de vida deste com o dos outros irmãos. A conduta de Aliócha parece estar na base da transformação e das atitudes posteriores dos irmãos, seja Dimitri, seja Ivan.

Temos, pois, um vestígio, no interior da narrativa, de um processo de Formação Humana que se instaura no encontro dialógico de Aliócha (representante de densa espiritualidade) com os demais. Desse modo, a obra de Dostoievski, de maneira geral, e **Os irmãos Karamázov**, **Crime e Castigo** e **O idiota** (pois as personagens Sônia e Míchkin, que serão analisadas como analogia da espiritualidade de Aliócha), também parecem exemplares dessa dimensão existencial e espiritual que Dostoiévski intenta propor como sinal da superação do mal; se apresenta como meditação fecunda acerca da problemática da Formação Humana dos indivíduos.

O romance de Dostoiévski, como vimos, parece apresentar muitas possibilidades para problematizar o processo educativo como espaço de Formação Humana que deve nos lançar para assumir nossa existência. Contudo, antes de avançarmos na análise dessas possibilidades pedagógicas contidas na dinâmica das personagens, convém nos determos no conjunto de conceitos de Otto Bollnow que nos permite estabelecer essa leitura do romance dostoievskiano.

4 DA CRISE AO FRACASSO: reflexões sobre a pedagogia existencial de Otto Bollnow

Nesta seção intentaremos um percurso de apresentação e interpretação do *corpus* conceitual de Otto Bollnow, procurando evidenciar o que há de mais substancial para pensarmos a questão da Formação Humana.

Para atender aos objetivos propostos nessa itinerância de pesquisa, nos apoiamos, principalmente, na relação que Otto Friedrich Bollnow busca na Filosofia da Existência para pensar novos conceitos e pensamentos na discussão pedagógica. Em sua obra “Pedagogia e Filosofia da Existência” Bollnow nos aproxima a essa temática, a partir de uma pequena reflexão histórica sobre o movimento do pensamento pedagógico na Alemanha. Ele parte do fim do século XIX ao início do século XX, momento em que as ideias da Escola Nova¹⁸ sempre tomaram mais espaço e se constituiu como um grande entusiasmo para combater a pedagogia tradicional a partir da ideia que, no seu cerne, o ser humano é bom e ele possui em si todas as forças e potencialidades. Nesse caso, a educação só precisaria dispor de espaço e apoio. Com isso, possivelmente, o ser humano se desenvolveria plenamente.

Esse movimento foi abruptamente interrompido por um nacionalismo exagerado provindo da Alemanha, tendo seu início já por volta da Primeira Guerra Mundial, primeira grande guerra de destruição em massa de seres humanos.

Depois dessa grande catástrofe, a reflexão em torno da pedagogia atribuiu o desvio da humanidade, em relação a primeira guerra mundial, ao fato de que a Escola Nova não teve tempo suficiente para ter se estabelecido e atingir em larga escala o pensamento pedagógico como um todo e gerar uma possível mudança necessária. Podemos ver na citação uma descrição desse momento feita por Bollnow.

A situação dos anos após a derrocada de 1945 é exteriormente em muitos pontos comparável à do após guerra de 18. Quem, porém, considera os anos após a derrota de 45 à luz de descrição

¹⁸ A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.

acima esboçada dos anos subsequentes a 1918, perplexo se torna consciente da ausência de um semelhante entusiasmo. De novo urgia ali a necessidade de conduzir o homem a si mesmo, libertando-o da perplexidade e confusão. Teria sido o caso também das situações externas, partido do próprio homem, da sua vida interior. Sem dúvida, também desta vez, sentiu-se o peso da responsabilidade. E é certo que não faltou a boa vontade. Faltou, porém, o elã interior. Faltou a coragem espontânea, diria, preocupada, para assumir e enfrentar os trabalhos das tarefas educacionais. Faltou igualmente a abundância vigorosa dos pensamentos pedagógicos. (BOLLNOW, 1974. p.12).

Esse pensamento, essa expectativa de uma intensificação da Escola Nova como redentora da humanidade, se desfez de maneira significativa, antes e no decorrer da Segunda Guerra Mundial. Diante da imensidão da crueldade e da maldade de que o ser humano foi capaz de desenvolver na Segunda Guerra Mundial, se tornou praticamente impossível de acreditar na base da bondade do ser humano e, nesse caso, o pensamento pedagógico se voltou para a escola tradicional. Essa perspectiva consistiu numa pedagogia de cunho tradicional de repressão às tendências negativas que compõem a natureza humana, valendo-se de atitudes pedagógicas completamente autoritárias.

Ao mesmo tempo, foi sendo desenvolvida no interior da filosofia outra tendência, precisamente a filosofia da existência e, mais tarde o existencialismo. Uma corrente filosófica que possuía como cerne o desespero do ser humano diante da catástrofe da segunda guerra e que tomou espaço no universo da intelectualidade pertinente da época.

E a moderna filosofia da existência. Da angústia e do desespero, náusea e do tédio, da mais profunda desconfiança contra todos os ideais humanísticos e idealistas surgiu um quadro do homem e da sua situação no mundo, quadro de colorido pesado e sombrio. (BOLLNOW, 1974, p. 20).

A grande questão que Bollnow vai levantar é o fato de que a filosofia da existência não tinha nenhuma significância no pensamento pedagógico. Um fato completamente atípico, porque comumente em meios pedagógicos, quando surge um modo de pensar e uma nova tendência na filosofia, logo se aproveita essa novidade nas reflexões pedagógicas. Quer dizer, o caminho mais comum seria aquele em que as ideias filosóficas repercutam de maneira significativa

no pensamento pedagógico; com a filosofia da existência não aconteceu assim. Bollnow vai dizer:

De tudo isso resulta uma dupla tarefa. A primeira consiste em examinar as categorias pedagógicas tradicionais. Fazer translúcida a sua implicação nas pressuposições antropológicas bem especiais. [...] A isso se associa simultaneamente a tarefa seguinte de buscar novas categorias pedagógicas que consigam assimilar novas e duras experiências do homem. (BOLLNOW, 1974, p. 19)

Bollnow tenta comparar o pensamento da filosofia da existência com o pensamento pedagógico, porém o pensamento pedagógico estaria subdividido, isto é, espalhado por diversas percepções. Logo, comparar a filosofia da existência com todas essas tendências no pensamento pedagógico seria uma tarefa daquele contexto histórico. O autor faz uma síntese do pensamento pedagógico em voga, mas não consegue definir esse pensamento em uma única corrente. Ele identificou dois modelos básicos que perpassavam e, ainda, perpassam a história do pensamento pedagógico. Ocorre que hora se revezam, hora se entrelaçam. Fazendo uma descrição dessas duas tendências pedagógicas, Bollnow destaca o modelo do artesão, modelo técnico e o modelo orgânico do jardineiro.

Se fizermos uma análise da atividade do artesão, perceberemos que o artesão tem como ponto de partida um projeto, uma ideia pronta sobre o produto final. Quer dizer, os artefatos necessários e os procedimentos que ele precisa para que possa transformar a matéria bruta naquele objeto que ele projetou no início. Logo, o trabalho quando é bem estruturado, quando a ideia de realização é viável, o material adequado e os instrumentos como, também, os procedimentos são eficientes, nesse processo é possível garantir um resultado que se aproxime da ideia que foi projetada no início pelo artesão.

Antagônico a tudo que se pôs sobre o modelo do artesão é a ideia da pedagogia orgânica. Essa vai criticar o modelo do artesão, mormente, pelo fato de que toda atuação pedagógica é uma atuação de fora para dentro. Algo externo ao educando que se imponha a ele e determina a forma final que ele deve assumir. No modelo orgânico, assim como o jardineiro crê no potencial perfeito, embutido na própria planta, acredita-se também que há aí todas as

potencialidades do ser humano, desde que o educador forneça os elementos necessários para o crescimento. Isto é, que gere um ambiente propício para o desenvolvimento e, também, proteja esse crescimento, no caso do jardineiro, protegendo a planta dos fatores externos, como as pragas, dentre outros predadores.

Desse modo, temos esses dois modelos. Um em que o jardineiro propõe todas as condições e protege todo o crescimento da planta, e outro em que o artesão molda o indivíduo desde um modelo externo a ele. Em ambos, o crescimento e o desenvolvimento de todas as potencialidades são garantidos.

Em oposição a esses dois modelos Bollnow apresenta-nos o novo modelo, a partir da filosofia da existência. Vejamos a citação abaixo:

Um tal encontro seria de fato impossível, se as teses acima esboçadas por ambas as partes fossem de fato sua última palavra. Com outros termos, se, de um lado, a continuidade e a formabilidade que nela se baseia constituírem a pressuposição absoluta de toda educação; e de outro lado, se a resignação, causada pela recaída sempre reiterada, for a consequência necessária da concepção existencialista do homem. Esta conjectura, porém, não corresponde à realidade, e, justamente por isso, abre-se aqui a possibilidade de uma discussão fecunda entre a Filosofia da Existência e a Pedagogia. (BOLLNOW, 1974, p. 27)

No modelo da filosofia da existência, Bollnow faz uma caracterização em que está intrínseco em todo ser humano uma disposição de autodeterminação. Uma situação em que a pessoa decide sobre ela mesma, o que ele irá chamar de existência. Nesse caso a filosofia da existência defende o desenvolvimento dessa existência, sendo esta não dependente e até opondo-se às influências externas. Diante das influências externas se autodetermina livremente para sua realização.

De fato, isso causa uma inflexão e uma reviravolta em relação às influências recebidas durante a socialização: o processo existencial do educando. Então, cada sujeito sempre é chamado a decidir sobre si mesmo e com isso até negar totalmente aquele desenvolvimento que se deu antes dessa decisão. Assim, Bollnow cria as condições de fazer uma análise sobre o pensamento da filosofia da existência e sobre a causa do porque esse tipo de pensamento não influenciou relevantemente o pensamento pedagógico. Ao

compararmos o pensamento da filosofia da existência com os dois modelos pedagógicos, o do artesão e do jardineiro, Bollnow chegamos aos conceitos fundamentais dessa distinção que a filosofia da existência possui que é, a grande ênfase nos processos instáveis, nos processos de mudança, de ruptura na própria vida do ser humano.

Ao aspecto que nos mostra as formas instáveis e descontínuas da vida e da educação humanas. A Filosofia da Existência desenvolve uma concepção do homem, na qual não há simplesmente nenhuma estabilidade. Aqui, dentro dessa perspectiva construímos como suporte para ulteriores reflexões um “modelo-existência”, à semelhança do modelo acima aludido, aceitando a pressuposição de uma total instabilidade ou descontinuidade. ..., mas, nesse caso, aquele modelo existencialista serve somente de princípio heurístico, para chamar nossa atenção sobre tais forma instáveis. Para isso não é necessário admitir que a sucessão da vida humana, na sua absoluta totalidade, seja instável e descontínua. (BOLLNOW, 1974, p. 33)

Entretanto, os dois modelos pedagógicos tradicionais possuem como característica básica a continuidade dos processos pedagógicos. Sendo um caminho seguro de se chegar a meta, a realização do processo pedagógico. Então, fica a questão, que Bollnow chama de antropológica: o que verdadeiramente diz respeito ao ser humano? O que é o básico do ser humano? Os processos de desenvolvimento contínuo ou os momentos de ruptura, de descontinuidade? O autor responde essa questão não optando por um ou por outro lado. De acordo com a citação abaixo:

Para justificar o nosso método, basta que, na vida humana, juntamente com o processo contínuo, também haja tais lugares descontínuos, onde se processa de tempo em tempo uma interrupção *sui generis*. Usando a linguagem matemática podemos dizer: é suficiente que a vida humana seja contínua e estável aos blocos *stückweise*; que apresente lado a lado fenômenos de processos contínuos e de intermitências descontínuas, dos quais estas podem ser melhor compreendidas pelas categorias da Filosofia Existencial. (BOLLNOW, 1974, p. 33)

Ele defende que no processo de desenvolvimento do ser humano as duas visões têm sua razão. O ser humano necessita de muitos processos, de continuidade, de tranquilidade, de desenvolvimento contínuo, mas não

poderíamos excluir da vida humana os momentos de ruptura. Às vezes, esses momentos são essenciais e decisivos no próprio desenvolvimento do ser humano. Assim sendo, a pedagogia deveria respeitar as duas tendências. Mas, até então a pedagogia só se dispôs aos processos de continuidade e refletiu muito pouco sobre os processos de instabilidade na vida do ser humano. Porém, essas instabilidades, similarmente, merecem uma reflexão de cunho pedagógico, a qual Bollnow se encarrega de mostrar algumas situações em que a instabilidade, o momento de ruptura, de descontinuidade, tem relevância no processo pedagógico. Consequente, iremos apresentar esses processos de descontinuidade na educação tratados por Friedrich Bollnow.

Antes de avançarmos nessa exposição hermenêutica de seus conceitos, devemos compreender que a preocupação de Bollnow com a problemática da Formação Humana. E, ainda com a sua conseqüente elaboração teórica em torno dessa questão não está isolada. No entanto, resulta como uma proposição em um cenário que já antes dele, precisamente, a partir do movimento romântico na Alemanha, vinha produzindo importante reflexão sobre a temática que aqui nos interessa.

É o próprio Bollnow quem explicita a condição tributária de seu trabalho aos debates sobre as possibilidades e os delineamentos acerca da Formação Humana que aconteciam desde o romantismo alemão. Período quando se evidencia que essa preocupação ganha força e sentido em torno da concepção de ser humano projetada seja pelo romantismo, seja pelo Iluminismo¹⁹. Como demonstração dessa vinculação do trabalho do Bollnow, com esse horizonte intelectual mais amplo, apresentaremos, em seguida, uma sintética abordagem histórica sobre o surgimento da preocupação com a Formação Humana na Alemanha. E, ainda, o modo como alguns pesquisadores, contemporaneamente, vêm discutindo sobre a questão no âmbito da educação, para depois, lado a lado a discussão dos conceitos de Bollnow, entendermos como ele se insere nesse debate e o que apresenta como um possível avanço sobre esse mesmo debate.

No final do século XVIII²⁰ começa a firmar-se, na Alemanha, um novo ideal, que vinha substituir todas as concepções anteriores de educação. Este

¹⁹ Veja neste trabalho p. 30. Em Bollnow: 1971, p. 25.

²⁰ ROHR, Ferdinand (org.) *Diálogos em educação e espiritualidade*, p. 21. Recife, 2012.

expresso numa única palavra: *Bildung* (formação). Tal vocábulo/conceito não só representava todo um horizonte formativo a ser perseguido, como retratava o que já se praticava na classe média superior alemã, e em algumas universidades. Para Frederick Eby este novo conceito:

Imitando o ideal grego era a expressão livre e natural do que é mais ideal na natureza humana. Atividade própria, multilateral, harmoniosa, e espontânea, autodescoberta e expressão eram as características deste novo ideal. Visava o verdadeiro, o belo e o bom na humanidade. Tudo o que o homem empreende deve ter sua origem na união de todos os seus poderes; qualquer coisa isolada é feia. Viver sua vida como um todo orgânico, rítmico, é o fim mais alto. A formação de uma personalidade completa, ajustada a todos os aspectos da vida humana, pelo desenvolvimento harmonioso de todos os poderes do indivíduo, é o ideal. (EBY, 1976, p. 336)

A concepção de *Bildung* (formação) aponta na direção de um ideal – uma utopia pedagógica, que buscava a formação integral e harmônica do ser humano e que, reconhecia nele a paridade razão-emoção. A *Bildung* surge como tensão espiritual²¹ do eu, contato profundo com as várias esferas da cultura e consciência de um crescimento interior para formas de personalidades cada vez mais complexas e harmônicas (CAMBI, 1999, p. 420). A respeito da importância do conceito de *Bildung* e de sua capacidade de irradiação, diz Hans Georg Gadamer, em *Verdade e Método*:

O conceito de *Bildung* [...] é, sem dúvida alguma, a ideia mais importante do século XVIII e é precisamente esse conceito que designa o elemento aglutinador das ciências do espírito do século XIX. [...] O conceito de *Bildung* torna evidente a profunda transformação espiritual que fez do século de Goethe ainda um nosso contemporâneo, ao passo que o do Barroco nos soa hoje como antiguidade histórica. Nessa época, os conceitos e termos decisivos com os quais ainda hoje operamos adquirem seu significado (GADAMER, 2002, p. 51).

Entre esses termos, Gadamer cita: "arte", "história", "visão de mundo", "vivência", "gênio", "expressão", "estilo", "símbolo" etc. Noções que, como lembra Fritz Ringer, hoje nos parecem evidentes, atemporais, entretanto, que

²¹ É importante notar que a noção de espiritualidade é concebida nesse período ou como um apelo ao desenvolvimento da consciência (projeto iluminista) ou como referido ao desenvolvimento do espírito do povo (projeto romântico). Cf. Cuche, 2002, pp. 14-33. Espiritual, para nosso propósito, é tomado aqui como uma dimensão da existência humana; aquela com capacidade de “guiar nossa vida” (Röhr, 2013, p. 29).

nasceram na segunda metade do século XVIII ao lado de *Bildung*. O que se revela em sua força, termos fundamentais cuja, totalidade determina a maneira como uma época histórica articula a sua compreensão de mundo. Ringer desenvolve a definição de *Bildung*, salientando a sua dimensão pedagógica e a sua aproximação com a arte:

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, "cultura" e pode ser considerada o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de "formação" de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sich bilden*) (RINGER, 2000, p.67).

Termo de caráter bastante dinâmico, *Bildung* se impõe a partir da segunda metade do século XVIII, exprimindo, ao mesmo tempo, o elemento definidor, o processo e o resultado da cultura. Em grande parte, suas definições exemplares se encontram em Goethe, Hegel e nos Românticos de Iena, vide Friedrich e August Schlegel. A partir daí, entende Ringer, o sentido do termo permanece razoavelmente fixo ao longo do século XIX, período em que a palavra se esvazia, progressivamente, e o seu conteúdo entra em crise, o que já atestariam as **Considerações extemporâneas** de Friedrich Nietzsche. Destacamos, igualmente, que neste século XIX o processo de industrialização passou a exigir, cada vez mais, um tipo de formação técnica, propícia às necessidades do mundo industrial. Este modelo, evidentemente, para muitos adeptos de uma concepção de formação humana mais clássica, não poderia ser considerado como formação humana.

Para ampliar-se ainda mais a conceituação de *Bildung* como ideal educativo/formativo na Alemanha esclarecida do século XVIII, com suas raízes no pietismo, e suas conexões com arte, moral e cultura, há que se lembrar que

peças usavam o conceito de muitas maneiras e lhe davam diferentes colorações filosóficas e emocionais. Para Mendelsohn, *Bildung* era pensamento esclarecido, para Herder e Schiller ele tem um caráter mais cultural e artístico. *Bildung* era política e socialmente multivalente: poderia ser associado com protesto e obediência, criticismo e acomodação; representa valores universais e clamores particulares para uma nova elite. Além de suas formulações específicas, *Bildung* representa as esperanças e aspirações dos intelectuais do século dezoito para si próprios e para a sua sociedade. (RINGER, 2000, p. 154).

Esse caráter relacional e coletivo de que falavam os alemães parece ser uma constante a acompanhar o processo de formação humana, como assevera José Policarpo Júnior ao afirmar que:

De forma ampla ou restrita, o ser humano é, desde sua origem, um ser que se encontra em relação. Em grande medida a qualidade de sua vida dependerá da forma, natureza e intensidade que imprimir a tais relações; o empreendimento humano dependerá necessariamente da intensidade de aprovação ou desaprovação do contexto inter-relacional em que se encontra submetido (POLICARPO; RODRIGUES, 2010, p.97)

Note-se que o autor insiste que o rumo das condições de vida do indivíduo dependerá do modo com o qual este sujeito conduzirá tal processo. Por outra forma, tendo consciência de sua condição de sujeito imerso em sociabilidade deverá estabelecer um percurso de formação no qual deve se responsabilizar, mas que também sofrerá injunções de um determinado contexto.

Do mesmo modo, assumimos aqui uma perspectiva de formação humana muito próxima daquela apresentada por Röhr, quando nos lembra que a formação de um indivíduo deve estar assentada em sua própria multidimensionalidade. Em sua ótica, a formação humana compreende todos os aspectos que se fazem presentes na experiência de vida dos indivíduos, desde o biológico até o espiritual, pois,

Lançando uma luz, já agora, em direção à formação humana, podemos caracterizar dois momentos distintos. Uma que chamamos de hominização, exatamente como processo que se impõe naturalmente [...] todos os desenvolvimentos biológicos, psíquico-emocionais e cognitivos baseados num madurecer

natural. A formação humana compreendida como humanização, ao contrário, seria o trabalho árduo de fazer valer a voz do lado mais sutil do ser humano: o espiritual (RÖHR, 2013, p. 29).

Quer dizer, incluem-se, dessa forma, todas as dimensões que compõem a existência de um indivíduo, mas, evidentemente, sem que nenhuma se sobreponha às outras.

É importante, nesse passo, introduzir a contribuição de Otto Bollnow acerca da necessidade de pensar uma proposta de educação que parta da constatação de que a experiência humana, do mesmo modo, se dá por descontinuidades e não apenas por um caminho de continuidade, onde tudo já se encontra, de certa forma, previsto e que. Isso a partir dessa perspectiva, termina por estabelecer projetos de educação estanques e delimitados, sem a devida compreensão da complexidade do ser humano.

Bollnow constata que na passagem do século XVIII para o século XIX, momento emblemático no curso do projeto de modernidade, haja a vista a ocorrência da Revolução Industrial, do Iluminismo e do romantismo. A partir desses momentos, duas importantes concepções de educação serão maturadas e apresentadas como modelo a ser seguido: a concepção do artesão (iluminista) e do jardineiro (romântica). Para além das diferenças entre essas concepções, que serão apresentadas mais adiante, ambas compartilham uma noção de ser humano caracterizada pela estabilidade da existência que, inevitavelmente, desaguará em práticas pedagógicas que privilegiarão aspectos voltados para o desenvolvimento contínuo do existir.

Ao assumirem, de forma antecipada, uma concepção do processo de formação do sujeito, desenvolvimento interior para o caso do paradigma do jardineiro e apreensão de códigos exteriores no que respeita ao paradigma do artesão, por mais que tenham deitado raízes no horizonte educativo do mundo ocidental, essas propostas, tomadas isoladamente, como demonstra Bollnow, são insuficientes para uma devida prática pedagógica. Pois essa prática deve levar em conta a própria condição na qual é configurada a existência do educando, qual seja, uma realidade permeada pela complexidade, mudanças e descontinuidades, portanto, aberta aos desafios que se apresentam pela vida e, por isso, muito pouco plausível de caber em modelos tão definidos.

Vimos que, para Bollnow, a filosofia da existência não é a verdade última da Educação, como também, a manutenção da continuidade na educação, a qualquer custo, não é correspondente à própria natureza humana. Enfim, podemos reconhecer, a partir de Bollnow, que as duas formas de educação, a contínua e a descontínua, de outro modo, o modelo do artesão e, toda mesma forma, do jardineiro, fazem parte da vida do humano. Logo, a tarefa do educador seria analisar, as determinadas situações de relevâncias pedagógicas que caracterizam as instabilidades na vida humana.

Bollnow trata de cinco situações de instabilidades, seguindo um itinerário de temáticas que são: A Crise, O Despertar, A Exortação, O Aconselhamento e o Encontro. Há ainda, duas situações de instabilidades problematizadas; são elas, a Audácia e o Fracasso. As estas duas últimas, Bollnow identifica, como momentos de instabilidades do Educador.

Com o itinerário apresentado por Bollnow, iremos delinear cada temática, pois, trata-se de uma gradação necessária para compreendermos de maneira mais clara, o conceito de Encontro. Conceito este, fundamental para nosso trabalho de análise das personagens de Dostoiévski. Salientamos, ainda, que, mesmo compreendendo o Encontro como a temática central da pedagogia da existência de Bollnow, todas as demais temáticas, situações de instabilidades, estarão presentes na análise das personagens.

4.1 A CRISE

Em todo pensamento Clássico e Moderno o Ser Humano foi posto como sinônimo de um substantivo, adjetivando-se a ele uma diversidade de conceitos de acordo com as necessidades e imposições do meio em que ele estava inserido. Na filosofia existencial, precisamente na ontologia de Heidegger, temos nova maneira de se voltar para o Ser, desta vez não mais como substância, substantivo, pois, Heidegger nos anuncia que, por excelência, ser é verbo, inabarcável, em constante movimento. Temos aqui, uma inflexão na ontologia. Uma nova forma de pensar o ser, e também a base para todas as reflexões de ordem Existencial sobre o ser humano. É a partir dessa nova concepção de ser, não mais estático, que Bollnow desenvolverá suas reflexões se opondo ao próprio termo, isto é, diante da instabilidade do ser ele percorre analisando os processos inabarcáveis, instáveis e descontínuos do homem, os quais ele indica como Crise. Nos primeiros escritos de sua obra “Pedagogia e Filosofia da Existência”, Bollnow já nos diz claramente da Crise definida como os processos descontínuos, uma ruptura, uma cisão na vida humana. Como podemos ver na citação abaixo:

Na crise, sempre se trata de um distúrbio no processo normal da vida; essa perturbação se destaca pelo caráter repentino do seu aparecimento e por sua intensidade fora de comum; na crise se estabelece por fim um novo estado de equilíbrio. (BOLLNOW, 1974, p. 43)

De início Bollnow demonstra duas áreas que possuem o tema da crise como próprio do campo de seus estudos, seria a área da biologia e também da psicologia. Ressalta que somente a pedagogia não considerou esses processos, ou seja, a crise como fundamentação de seus princípios.

Os processos instáveis já foram examinados detalhadamente também na Biologia e Psicologia. Somente a Pedagogia até hoje não os considerou suficientemente dentro da perspectiva de questionamentos da fundamentação de seus princípios. (BOLLNOW, 1974, p. 38).

Ao explicar como acontecem esses processos, nos dois campos mencionados, Bollnow vai lançando algumas possibilidades de respostas para a questão no campo da pedagogia.

Até chegar ao comportamento pedagógico em relação à crise, Bollnow reúne diversas esferas de crise, como a crise na enfermidade, crise na fé, crise na temporalidade, na maturação do homem e a crise na filosofia. Em todos os enfoques, Bollnow nos diz sobre a necessidade da existência da crise para que seja gerado o verdadeiro sentido do homem.

Ao tratar da crise presente em campos distintos, Bollnow, não só põe a crise como algo fundamental ao homem como também aponta a essência da crise. Ou seja, uma compreensão ampla da crise, independente do campo onde ela se manifesta, como reforça a citação abaixo,

Embora cada vez de maneira diferente, todos eles são unânimes em ressaltar a crise, sempre se trata de um distúrbio no processo normal da vida; [...]

[...] na crise, a continuidade da vida aparece totalmente ameaçada e pelo trânsito através da crise se estabelece por fim um novo estado de equilíbrio. (BOLLNOW, 1974, p. 40).

Antes de situarmos a crise com a dimensão pedagógica, seguiremos três momentos da crise que Bollnow problematiza, antecipando a relação da crise com a pedagogia. São eles, a crise na doença, a crise moral e a posição da crise na vida. Sobre a crise na doença, Bollnow reconhece uma vulnerabilidade do homem perante a crise. Nesse momento de crise ficamos numa situação de impotência e passividade, ou melhor, não poder sair da situação de instabilidade a partir de uma escolha própria. Diferentemente da crise moral, a qual podemos optar por tomar uma decisão que no lance para outro terreno fora da crise. Vejamos a citação abaixo:

Na crise de enfermidade o homem é afetado no seu processo corporal, de tal sorte que ele mesmo está entregue passivamente a crise e só pode esperar, sob a tensão de nervos, o eventual êxito feliz da enfermidade. Na crise moral, no entanto, o homem, pela força de tensão da sua própria vontade, deve optar pela tomada de decisão, que o possa libertar. (BOLLNOW, 1974, p. 43).

Na posição da crise na vida, Bollnow faz aproximações com a concepção de crise na filosofia existencialista. Aqui são postos como características da crise o desespero e a angústia. Nesse terceiro momento, Bollnow se põe esperançoso, no sentido de que a filosofia da existência possibilite uma correspondência com a dimensão pedagógica. Ele afirma que, “Portanto, de novo nos preparamos com aquela correspondência entre a Filosofia existencial e Pedagogia, que nos serve de fio condutor na investigação” (BOLLNOW, 1974, p. 50).

Pois, será da Filosofia existencial a porta que dará acesso aos processos de descontinuidade, possibilitando uma pedagogia existencial, distinta dos modelos contínuos de pedagogia. Os quais citamos anteriormente, o modelo do artesão e do jardineiro.

Ao caracterizar a crise como fundamental na vida do homem, Bollnow, segue com a pergunta, qual o papel do comportamento pedagógico em relação à crise? A partir dos pressupostos de Bollnow, os quais nos apontam para uma compreensão de crise como um processo que irrompe com os moldes tradicionais de formação, podemos responder que, para atender uma proposta de educação descontínua, o papel do comportamento pedagógico reside nas posturas. Nas quais o educador se lança para além dos modelos de educação já estabelecidos, tradicionais.

Na pedagogia existencial o papel do educador não é daquele que provoca, instiga e engendra essa instabilidade no educando. O papel do educador é acompanhar e estar presente em todo desenvolvimento do educando, mas sem intervir na Crise, nem como aquele que a provoca, nem como aquele que a impede de acontecer. Bollnow diz que apenas no cerne do educando é que está presente toda força que permitirá uma ação direta sobre a crise e seu próprio desenvolvimento existencial.

4.2 O DESPERTAR

No processo instável do Despertar, Bollnow segue com as mesmas características metodológicas de suas análises, quanto à crise. De outra maneira, nos traz, percepções em enfoques distintos da temática abordada, até chegarmos a uma compreensão da questão em voga no âmbito pedagógico. E assim, se estende seu método, em todo seu trabalho sobre a pedagogia existencial.

Retomemos então o despertar. Percebemos que na proposta de Bollnow, ao abordar o ‘despertar’, se apresenta de maneira central uma passagem que o homem faz de um estágio de inautenticidade para um estágio de autenticidade. “Despertar é, portanto, acordar de um estado de inautenticidade para um estado de autenticidade” (BOLLNOW, 1974, p. 68).

Na citação acima, Bollnow de certa maneira fala dessa passagem. Claramente, concluímos então que, o estado de inautenticidade seria o dormir e o estado de autenticidade o estar acordado. Pois, o que esses dois estágios representam no enfoque da pedagogia? Até chegar nessa compreensão, veremos o percurso que Bollnow percorre. Bollnow inicia essa seção, situando o conceito pedagógico do Despertar a partir da percepção de Spranger e Derbolav, dois pensadores alemães atuantes no Século XX. Primeiramente, Spranger enfatiza que não seria possível uma Educação, senão compreendida com o próprio despertar, como afirma, “Educação é sempre despertar” (SPRANGER apud BOLLNOW, 1974). Uma vez essa compreensão ter sido iniciada por Spranger, Derbolav retoma e, na mesma perspectiva, reassume essa percepção do despertar em um diálogo estritamente voltado para o campo pedagógico. Pois,

Num sentido muito vasto, Derbolav define exatamente a Educação como despertar. Esta concepção é para ele uma das possibilidades mais essenciais de considerar o processo educativo. A sua própria concepção ele a vê em grande parte nessa linha de educação como despertar (BOLLNOW, 1974, p. 73).

Mesmo diante de posicionamentos tão enfáticos, seja o de Spranger ou Derbolav, sobre o despertar em relação à pedagogia, Bollnow questiona em até que ponto podemos usar o despertar na pedagogia. Assim, segue mais duas dimensões de compreensão do despertar, somático-sensorial e também como conceito religioso, até chegarmos propriamente no aspecto pedagógico do despertar.

No processo somático-sensorial, a dualidade de dormir e estar acordado é analisada por vários estágios. Bollnow propõe aqui uma investigação precisa de alguns fenômenos, como: adormecer, dormir e estar acordado. “Compreendido cada um desses três fenômenos, podemos dizer que no processo somático-sensorial, o despertar é necessariamente um acordar para a consciência-desperta” (BOLLNOW, 1971). Ressaltamos que, Bollnow nos põe de duas maneiras do acordar, uma seria o acordar espontâneo do homem e outra, o ser acordado de maneira abrupta por algo externo. Apenas esta última forma de acordar podemos assimilar ao despertar, como demonstrado na citação abaixo,

[...] devemos anotar que o conceito despertar, no seu sentido metafórico, não se apoia no acordar espontâneo do homem, mas sim no ser acordado por uma outra pessoa (BOLLNOW, 1974, p. 73).

O ser acordado por uma força externa torna-se fundamental para que o despertar seja efetivado,

O sono tem em si uma tendência de inércia toda própria e o homem é dela arrancado pela ingerência de forças externas. Este processo, por mais mavioso e doce que seja o tom que usamos, não o podemos suavizar. Em casos urgentes devemos empurrar o homem, sacudi-lo, para que acorde. Depois será talvez grato por tê-lo acordado (BOLLNOW, 1974, p. 68).

Nesse caso, despertar do sono, do estado de inércia, se dá apenas pelo ser acordado e não pelo acordar-se. Vemos que, o despertar do sono que foi posto aqui interage com o que Bollnow chama de processos instável e descontínuo.

No despertar compreendido como um conceito religioso, numa linguagem cristã, segundo Bollnow, não podemos desvincular, por completo, essa maneira

de despertar do conceito psicossomático posto acima. Para Bollnow, despertar e conversão são palavras paralelas a partir do conceito religioso e isso está, de alguma maneira, condicionado a uma interferência dos processos contidos no ser-acordado.

Aqui, o despertar, como sinônimo de conversão, nos aponta para um processo em que o homem vivencie uma espécie de transformação interior, “Ele significa sempre e somente o despertar do homem para si mesmo” (BOLLNOW, 1974). Vejamos que,

Tanto os traços que se destacam na vivencia religiosa do despertar, como as características ressaltadas anteriormente na análise do processo somático-sensorial, devem também estar presentes no conceito despertar, quando o usamos na pedagogia (BOLLNOW, 1974, p.72).

Enfim, nos deparamos com o despertar em seu aspecto pedagógico. Nesse processo, Bollnow toma a pedagogia de Montessori para aprofundar e esclarecer o conceito do despertar na pedagogia. Maria Montessori não encontra nos modelos da pedagogia tradicional, seja o romântico (Jardineiro) ou o iluminista (Artesão), uma fundamentação para sua proposta pedagógica; a proposta do deixar crescer. Montessori localiza sua fundamentação na concepção cristã de homem, concepção que se identifica de maneira análoga às características da Filosofia da existência,

A via de acesso a Montessori somente se abre dentro do horizonte de determinadas concepções cristãs, que por sua vez nos conduzem à visão da Filosofia Existencial, aqui representada (BOLLNOW, 1974, p.84).

É essa correspondência entre Montessori e Filosofia da existência que propicia o lastro que Bollnow põe em sua visão no processo educativo como despertar. O autor em tela diz que, em seu modelo pedagógico, “Montessori queria despertar as crianças e por isso ela as estimulava a se educarem a si mesmas” (BOLLNOW, 1974, p.85).

Nesse movimento do despertar em Montessori, Bollnow aponta três aspectos que não podem ser confundidos e nem desvinculados um do outro, que são: o despertar como atuação do educador; a reação de alerta; o acordar, ou

seja, uma libertação interior que se efetiva pelo despertar; o terceiro aspecto é o de crescimento da alma do educando, o qual está associado aos dois primeiros. Este último, Montessori compara ao desabrochar de uma semente. Percebemos, visivelmente, aqui, mais uma vez, um processo no campo educacional que se configura como um movimento descontínuo, o que, na proposta da pedagogia existencial de Bollnow, inflexiona os modelos já estabelecidos pela pedagogia tradicional.

4.3 A EXORTAÇÃO

Na abordagem do fenômeno exortação percebemos uma forte interação com o que vimos até agora no despertar. Num primeiro momento, Bollnow situa a problemática da exortação, colocando um alerta para a maneira em que a exortação comumente é compreendida. Bollnow diz que, apesar da exortação perpassar toda vida humana, não tem boa aceitação na opinião pública. “Não se confia muito na efetividade da exortação” (BOLLNOW, 1974, p.97). Pois, como legitimar a exortação como algo válido, precisamente no campo pedagógico, se após a exortação, o apelo, o educando volta a cometer o mesmo erro de antes?

Logo, perguntamos se a exortação, vista dessa maneira pode atender uma prática realmente adequada à educação. Bollnow nos responde que:

Seja como for (sic), nessa perspectiva, a exortação aparece como um sintoma de uma perturbação, portanto como algo que não deveria existir no processo educativo em bom funcionamento (BOLLNOW, 1974, p.101).

Para Bollnow, posta assim, entendemos o porquê de a exortação ter sido pouco aceita pelas teorias pedagógicas. Foi Spieler que, ao retomar a questão da exortação nas discussões pedagógicas, trouxe outro olhar sobre a temática, um olhar de louvor. Somente com Spieler a exortação adquire importância na questão escolar ao colocá-la, sob a noção de inspiração, ao lado de ideias como admoestação, repreensão, entre outras. Ainda assim, faltava uma análise que

colocasse a exortação no centro do debate pedagógico. Logo, Bollnow fala de trazer o fenômeno exortação, tomando como base, uma concepção total de homem.

Antes de toda e qualquer investigação pedagógica dos fenômenos particulares é necessário colocar a questão num enfoque antropológico geral. Nesse enfoque trata-se de compreender a possibilidade e o sentido da exortação dentro dos limites de uma concepção total do homem, especificada de uma forma bem definida (BOLLNOW, 1974, p. 103).

Desta forma, se a exortação é realmente importante para o homem, do ponto de vista pedagógico, colocamos uma contra pergunta ao problema que Bollnow nos põe anteriormente. A exortação é mesmo apenas uma consequência do fracasso escolar? Se não, reconhecemos que a exortação aponta para um processo fundamental, tanto na vida do educador quanto na do educando. Aqui, ainda cabe outra pergunta, feita por Bollnow, “como deve ser compreendida a natureza do homem na sua totalidade, para que nela a exortação possa ser compreendida como um meio significativo da educação? (BOLLNOW, 1974, p. 104).

Seguiremos na temática, agora com a tentativa de demarcar a diferença entre exortação e recordação. Bollnow chama-nos atenção para o caráter temporal da exortação. Percebemos que aqui, Bollnow destaca não apenas a importância da intencionalidade do educador diante da exortação, como também, o fato desta intencionalidade não se dirigir meramente para o futuro, mas incluir, reciprocamente, o passado, abarcando de maneira global a estrutura do tempo do homem. O que nos leva a afirmação, segundo Bollnow, que cada exortar é ao mesmo tempo um recordar. Recordar, contudo, não é o mesmo que exortar. O primeiro refere-se a um processo menos exigente ou puramente teórico, como diz Bollnow. O segundo diz respeito, a uma exigência, a uma chamada de uma autoridade moral. Podemos afirmar que, na exortação, o homem é abordado de uma maneira muito mais intensa, muito mais acentuada.

Aqui está o caráter do dever-recuperar, tão característico para a estrutura temporal da exortação: é a retomada do, a retroação sobre o passado, isto é, o homem é convidado pela exortação a

recuperar o que já há muito tempo devia ter feito, mas que até agora não fizera (BOLLNOW,1974, p. 107).

Vimos que a exortação não está querendo tornar presente o que desapareceu da memória, o que seria a recordação; antes, a exortação está chamando minha atenção para algo que omiti de mim mesmo, o compromisso com meu dever. Nesse momento chamamos a atenção para o que está pressuposto na exortação, isto é, nosso comprometimento com o processo formativo. Ou melhor, auto formativo. Mais que isso, somente quando o homem está ou sente-se comprometido com algo ou alguém, é passível de exortação. Compreendemos que o núcleo potente que toca o cerne do humano é a exigência de uma autoridade moral; esta aparece em situações de sua vida através de uma provocação, de um convite, de uma exortação.

Para ampliarmos mais um pouco a compreensão do processo de exortação e sua relevância no âmbito pedagógico, devemos como coloca Bollnow, observar e separar os significados da ordem e do apelo para que estes não sejam confundidos com a exortação.

A exortação, então, se é um convite, não é uma ordem. E se é uma chamada, ainda assim, não é um apelo. Embora, os termos se aproximem, diferenciam-se de forma gradativa. Na ordem, como diz Bollnow, acessamos o homem de fora para dentro. A ordem está voltada para uma ideia de homem que não dispõe, livremente, de sua vontade. Na exortação, partimos da pressuposição de que o ser dispõe da sua liberdade e da sua própria vontade para uma tomada de decisão ou para executar alguma coisa; diferente da ordem que, enquanto tal, já impõe a execução.

Logo, na exortação, tocamos o homem no seu íntimo. Em lugar de um poder ou coerção externa, na exortação, na medida em que a vontade do outro deve ser dirigida numa determinada direção, “atua a influência de uma autoridade interior” (BOLLNOW,1974, p.107). Também não podemos confundir o que estamos mencionando com o apelo propriamente dito. Para Bollnow, apesar de a exortação acessar o homem por dentro, ou seja, reconhecer a liberdade de sua vontade, ainda assim, quem exorta pressupõe um caminho, chama o homem para que faça uma escolha de algo já determinado, isto ou

aquilo; aqui, um caminho é apontado. No apelo, contudo, é evocado um sentido total de liberdade, não devendo antecipar nada a *priori*, nenhum conteúdo de sua decisão é predeterminado, nenhum caminho apontado. Há uma dedicação total pela liberdade de decisão.

Uma vez feita a diferenciação acima, trataremos do que diz respeito ao que Bollnow chama de acento pedagógico no decurso do desenvolvimento humano. Na perspectiva de Bollnow, é no tempo do desenvolvimento humano que reside a exortação e é por esse viés que podemos compreender a esfera pedagógica da exortação. A qual está situada em uma posição intermediária, entre a ordem e o apelo. Pois, a ordem não está no âmbito pedagógico porque “não considera o homem como ser que se autodetermina livremente” (BOLLNOW, 1974, p.107). Por conseguinte, qualquer tentativa de atuar através da autoridade será renunciada.

Finalizaremos nossa discussão sobre o processo da exortação, retomando as concepções tradicionais da educação tratadas por Bollnow. De outra maneira, a educação mecânica representada pela figura do artesão e a educação orgânica, representada pela figura do jardineiro. Bollnow nos diz que, para situarmos o âmbito pedagógico da exortação, devemos delimitar em até que ponto a exortação, presente nessas duas concepções de educação, pode ser considerada uma prática pedagógica que tenha um sentido e possibilite resultados.

De acordo com o que Bollnow aponta, chegamos à um momento conclusivo de que nas perspectivas dos modelos de educação tradicional. A exortação seria apenas tentativa de atingir algo por meios incertos, por consequência, nesses modelos não se integra a exortação. Nesse caso, “a exortação necessariamente perde a sua razão de ser, porque deveria tornar-se supérflua numa educação bem aplicada” (BOLLNOW, 1974, p.109).

Nitidamente temos uma compreensão de exortação, mais uma vez, na perspectiva de um processo descontínuo e instável no campo pedagógico. Por isso, não poderá fazer parte dos processos de educação tradicional postos acima, pois, estes, como já vimos, tratam-se de processos contínuos e estáveis de formação. Ainda, não devemos deixar de perceber que, sendo assim, o processo de exortação é descontínuo e instável, logo, fundamental para o que temos por pedagogia existencial.

4.4 O ACONSELHAMENTO

O processo instável da exortação, o qual foi exposto anteriormente, estaria em uma relação indireta ao fenômeno do aconselhamento. Veremos a partir de agora que não seria possível a exortação tratada por Bollnow acontecer possuindo as mesmas características do aconselhamento; mesmo se aproximando no que diz respeito ao atravessar a vida humana de forma global. Ao apontar a função vital do aconselhamento, o autor deixa bem claro que, ao contrário da exortação, que possui uma atuação proposital em relação a outras pessoas. No aconselhamento “a função... é antes a de colocar-se generosa e desinteressadamente a serviço da decisão a ser tomada pela outra pessoa” (BOLLNOW, 1974, p.125).

Para compreendermos o sentido do processo do aconselhamento tratado por Bollnow, seguiremos por um itinerário de compreensão deste conceito por ele mesmo apresentado. Ao iniciar essa temática, o autor, em discussão, nos convida a distinguir o processo do aconselhamento das situações comumente compreendidas. Como, por exemplo, a compreensão do termo conselho em seu sentido restrito, o sentido de simplesmente dizer algo, se bastar pelo dito. A partir daí Bollnow, estabelece uma distinção entre aconselhamento e conselho. A este segundo, ele se refere como o *Rat*, termo alemão do simples dizer. Já o aconselhamento parte de uma indagação sem pertencas, nem imposições. Poderíamos dizer que seria uma orientação que ultrapassasse o poder de condução de quem orienta, aconselha. Sobre isso, vejamos a citação a seguir:

Portanto, enquanto o homem, confiando na autoridade, pode seguir um conselho, mesmo sem examinar, no aconselhamento ele é convidado a fazer a sua própria escolha entre as possibilidades (BOLLNOW, 1974, p. 125).

Por consequência, vemos que o aconselhamento aceito como um ordenamento ou até mesmo uma imposição não se trata da proposta de processo descontínuo de Bollnow. A isso, ele vai chamar de formas deficientes de proceder no aconselhamento. Segundo Bollnow, “Aqui surge o abuso, abuso aliás bem compreensível humanamente” (BOLLNOW, 1974, p.127).

Bollnow encerra sua análise sobre o processo do aconselhamento como todos os outros processos vistos até o momento, voltando-se para o enfoque educativo. É tratando do aconselhamento como educação que Bollnow ultrapassa novamente as dimensões tradicionais do fenômeno e o põe como parte de um processo educativo existencial, descontínuo e instável. Isso quer dizer que, pensar aconselhamento como educação é pensar um processo que toca o humano de maneira que o lança a uma responsabilidade, como diria Sartre, compreendida como sinônimo de liberdade, fazendo-o com que fosse ele próprio o autor de sua própria existência.

E quanto mais o centro de interesse do aconselhamento se aproxima do núcleo interior do homem, quanto mais se relaciona com a conduta moral da vida, tanto mais o aconselhamento se desloca também para o enfoque educativo (BOLLNOW, 1974, p. 129).

Percebemos na citação acima que o aconselhamento tratado por Bollnow pode estar presente em diversas dimensões do humano; no âmbito da família, no trabalho e na própria formação escolar. Para Bollnow, independentemente de onde esse processo esteja presente, se toca o cerne da existência do homem, é inerente ao universo pedagógico.

Temos aqui mais uma proposta no que concerne à pedagogia existencial, levando-nos a refletir sobre o quanto essas concepções de processos descontínuos, nas reflexões do educador. Estas concepções poderiam amenizar as fragilidades presentes na esfera pedagógica, naquilo que é proposto e trata da formação do homem.

4.5 O ENCONTRO

É importante, nesse passo, introduzir a contribuição de Otto Bollnow acerca da necessidade de pensar uma proposta de educação que parta da constatação de que a experiência humana, igualmente, se dá por descontinuidades e não apenas por um caminho de continuidade. Caminho este onde tudo já se encontra, de certa forma, previsto e que, partindo dessa perspectiva, termina por estabelecer projetos de educação estanques e delimitados, sem a devida compreensão da complexidade do ser humano.

Bollnow introduz sua compreensão de encontro estabelecendo um panorama da retomada desse conceito no debate teórico da primeira metade do século XX. Ele repassa os principais trabalhos produzidos nesse sentido, de Buber a Romano Guardini, dentre outros e como essas contribuições foram por ele retomadas para convergir em sua noção de encontro.

Em um segundo momento, como decorrência dos eventos dos totalitarismos e do episódio da Segunda Guerra Mundial, que haviam deixado o mundo em um estágio de perplexidade passou-se ao uso corrente do termo, empregando-o para as mais diversas instâncias da realidade humana e social. Daí Bollnow observa que seria possível notar um emprego vasto e restrito para a palavra encontro. Quanto ao primeiro, se falava de encontro para evidenciar o simples contato de um homem com outro homem. Naquilo que respeita ao emprego restrito se tomava encontro como um “contacto especial”, de outra forma, aludia a uma experiência existencial nesse contato, deixando claro outras possibilidades de contato que não se caracterizavam por esse tipo de relação (BOLLNOW, 1974, p. 155).

Bollnow acusa a ambiguidade presente aí e a necessidade de sempre se deixar claro em que sentido se faz o emprego da palavra. Em seguida, como tentativa de superação da ambiguidade, aponta para a opção em tratar encontro como contato existencial, cabendo ao uso mais vasto muito mais experiências como conviver, relação e trato. Assim, encontro seriam aquelas experiências que tocam à realidade generativa do ser e de suas possibilidades enquanto devir, isto é, diz respeito a sua existência.

Com base a metáfora de dois navios que se encontram no mar, Bollnow explicita que no encontro se exige sempre a presença de um contrário: “Eu esbarro contra outro movimento que corre contra mim” (1974, p. 157). Portanto, o encontro, em essência, é aquilo que me surpreende e provoca. Diferente, desse modo, de um encontro que marco com outro homem, como ele mesmo apresenta, sem a devida provocação, visto que já era esperado e, assim, não exige nada de novo de mim.

O encontro assume o caráter de discernimento e transformação daquele que é provocado. Diz Bollnow que:

O homem esbarra em algo, que o defronta de maneira imprevista e imprevisível, digamos qual uma fatalidade, como algo radicalmente diverso daquilo que ele esperara segundo suas concepções anteriores, obrigando-o a se orientar de novo (1974, p. 158).

Essa situação de imprevisibilidade desloca o homem de seu curso planejado, exigindo de sua parte “a assumir um novo início”. Temos, pois, o encontro em Bollnow como a ocasião para a mudança de vida, aquilo que nos lança em direção a um novo momento de nossa existência e do qual não podemos nos furtar, visto que seria a morte de nosso próprio existir. Ele toma Rilke como indicador, em sua obra poética, desse movimento decorrente do encontro:

Rilke expressou uma vez com grande clareza a realidade de um tal encontro diante do ‘torso arcaico de Apolo’. Atendido pelo poder da estátua, exclama: ‘Pois ali não há nenhum lugar, que não te vê. Tu deves mudar tua vida’. Isso ilustra ao mesmo tempo e em geral o caráter absoluto e incondicional da exigência que defronta o homem no encontro. Ele deve ‘mudar de vida’ (BOLLNOW, 1974, p. 158-159).

O encontro se põe do modo exposto, como o desafio para que me apresente na condição de autêntico perante meu existir, sob o risco de, se não me deixar provocar e assumir as exigências dessa provocação, fracassar enquanto existente.

Bollnow, pensando o lugar do encontro no âmbito da pedagogia parece, inicialmente, confrontar formação e encontro como instâncias antagônicas, pois expõe:

O encontro, com a reivindicação pelo seu caráter absoluto e incondicional, entra em conflito com o conceito central pedagógico, que desde o tempo do Neo-humanismo determinou o nosso pensamento educacional, a saber: com o conceito de formação (BOLLNOW, 1974, p. 188).

Na verdade, o autor em questão faz referência a tudo aquilo que se configurou ao longo do tempo como sinônimo de formação, ou seja, disciplinarização, ênfase no método e na rotina, no obediência aos ditames da norma. Em verdade, no passo seguinte, procede a uma aproximação dos termos quando reivindica um novo sentido para a formação imbuída daquilo que emana do encontro. Assim:

Por mais cientes que sejamos do caráter provisório de toda mera formação e do caráter decisivo do verdadeiro encontro, o curso normal do ensino continua a ser determinado em primeira linha pelo processo de formação e não há muita mudança naquilo que sucede aqui no trabalho cotidiano. Há mudança somente no sentido de a formação perder o direito de reivindicar para si o caráter absoluto, que pretensamente possuía até agora, e aparecer a partir de uma nova compreensão à luz de um novo enfoque (BOLLNOW, 1974, p. 195).

Tudo isso parece convergir para a noção de integralidade presente em Röhr (2013, pp. 17-18), quando se afasta do que ele mesmo denomina por “corrente da correspondência” (estruturas exteriores ao indivíduo) e “corrente da irreverência” (protagonismo puramente subjetivo da educação do indivíduo). Pelo lado da correspondência, aparecem aquelas teorias da educação que já supõem a preexistência de um modelo de vida já todo definido e acabado, sendo o educador aquele que teria a tarefa de revelar isso ao educando e, por consequência, caberia a este a adesão a esse modo de ser antecipadamente organizado. Pelo lado da irreverência, teríamos justamente o oposto. Aqui, caberia ao educando, enquanto sujeito, traçar livremente seu percurso, colocando-se contra as tentativas exteriores que visam o impedimento de sua autonomia. Röhr chama a atenção para matizarmos as experiências históricas

dessas propostas, pois, no curso da prática pedagógica, é possível notar certa abertura de ambas para incluir algo pertencente à outra. Portanto, a multidimensionalidade da realidade, dos indivíduos e da própria educação nos convida a deixar de lado os extremos que isolam e fragmentam e é por isso que a noção de formação humana que se assume para este trabalho é aquela que procura compreender o indivíduo nas mais diversas facetas de sua existência.

A questão da integralidade da pessoa humana assume uma importância capital desde a constatação de que nossos tempos são amplamente demarcados por uma incapacidade de promover essa condição do humano. O projeto de modernidade, como bem salienta Röhr (2013, pp. 181-182), evidenciou uma série de apostas na desconfiança da realidade e na confiança de aspectos, porém de forma isolada, capazes de suplementar confiança na experiência humana. Pensados isoladamente, esses aspectos terminam por sucumbir e não conseguem reinvestir o humano de sua condição globalizante.

Na leitura que Röhr faz de Buber e Bollnow, surge a problemática da confiança como dimensão fundamental da relação entre os indivíduos. Para Röhr, a confiança é uma possibilidade que emana de nossa dimensão espiritual e somente por ela pode ser desenvolvida (2013, p. 173). Mas antes de avançarmos na forma de relação pedagógica entre educador e educando que brota daí, convém pensar os modelos educativos, presentes em Bollnow, que mais se fizeram presente no processo da educação e que o mesmo Bollnow demonstra como insuficientes para a realização espiritual do educando e, por isso, propõe uma perspectiva assentada na espiritualidade, ou seja, propiciadora de um percurso que busca cada vez mais a humanização do humano.

Bollnow, como vimos, denominará de modelo do artesão a proposta educativa nascida das concepções iluministas e que procede de fora para dentro do educando. Aqui, o educador toma o educando como um objeto que necessita ser modelado desde esquemas e procedimentos externos a ele. Sobre a “matéria-prima”, o educando, se desenvolve um processo de amoldamento aos modelos preconcebidos. Essa intervenção produzirá um resultado: o educando como um produto aos fins das necessidades sociais vigentes. Tomemos a exposição de Bollnow:

A concepção habitual e comum de educação, mais conforme também com o proceder pedagógico ingênuo, parte da analogia existente entre a educação e a produção artesanal. O artífice produz o seu objeto, segundo um plano preconcebido, de um material já dado, utilizando-se de um instrumento apropriado. Assim também o educador. Produz uma determinada formação da pessoa a ele confiada, seguindo o ideal que se lhe afigura como a meta da sua educação (BOLLNOW, 1974, p. 24).

O outro modelo, este associado ao romantismo alemão, distancia-se do primeiro por delinear um percurso inverso, ou seja, toma o educando não como objeto para ser moldado externamente; pelo contrário, identifica no interior do indivíduo as possibilidades de sua formação. Basta que deixe crescer e manifestar suas potencialidades. Estamos, portanto, diante de uma concepção orgânica de educação, que pode ser denominada de modelo do jardineiro. Temos assim, em comentário de Bollnow ao que enuncia Arndt,

O homem, pois, não é material amoldável a bel-prazer. Ele se desenvolve a partir do seu interior segundo a sua própria lei, para atingir o fim colocado nele mesmo. Formação é agora, na sua nova significação, desde então dominante, o resultado desse crescimento orgânico (BOLLNOW, 1974, p. 25).

Ambas as propostas se apresentam como insuficientes por conta de suas perspectivas restritivas. A primeira não consegue perceber que a dimensão nuclear da educação não se atrela ao mundo produtivo, mesmo que possa com ele se relacionar. A segunda, na tentativa de impedir que forças externas prejudiciais ao crescimento adentrem no indivíduo, deixa-o ao domínio de seus próprios impulsos que podem ser bem nocivos também.

Embora essas duas maneiras de entender o processo de formação tenham sido bem determinantes ao longo da história, Bollnow nos diz que não podemos simplesmente nos resignar em aceitá-las como únicas possibilidades, sob o risco de negarmos a condição humana que se dá também por descontinuidades e não só por estabilidade e continuidade. Devemos nos perguntar, portanto, acerca de uma proposta pedagógica que esteja atenta a essa dimensão e nos afaste das limitações dessas pedagogias preponderantes. Ele afirma que:

Numa formulação muito generalizada poderíamos dizer: a pedagogia tradicional (clássica) foi uma pedagogia de processos contínuos e estáveis. Numa designação abreviada a

denominamos: Pedagogia da continuidade e estabilidade. Nós, porém, buscamos em face dessa pedagogia a possibilidade de uma Pedagogia dos processos descontínuos e instáveis (BOLLNOW, 1974, p. 28).

De acordo com ele, aqui se mostra possível a contribuição do existencialismo para uma prática pedagógica nesses termos que propõe, visto que a antropologia que emerge dessa perspectiva filosófica vai tomar o humano como ente que se define no processo de seu existir. Assume a noção de apelo de Jaspers como contributo da gestação dessa pedagogia e ver aí grande contribuição, posto que se trata de um apelo à existência, para que o humano não se abstenha dessa sua responsabilidade frente à sua própria formação.

O apelo à existência se apresenta como uma aposta na confiança para com o humano, de modo específico para com o educando. Nesse sentido, o encontro deverá se fazer pela aposta na confiança como elemento de mudança por parte de educando e educador e, desse modo, se apresenta como componente fundamental de uma pedagogia da descontinuidade e instabilidade como Bollnow propõe.

Röhr nos diz que Bollnow não toma a confiança apenas como meta educacional, mas aponta para decisiva relação entre o educador com o educando, mediada pela confiança. Nosso desenvolvimento, evidentemente, ocorrerá no desdobrar-se da pesquisa.

4.6 AUDÁCIA E FRACASSO NA EDUCAÇÃO

Após uma estendida análise sobre os processos instáveis que ocorrem na vida do educando, Bollnow ressalta a importância do comportamento do educador diante dos momentos de instabilidade do educando. Diz ainda que é fundamental finalizar as investigações até então com uma reflexão sobre a postura do educador.

Bollnow tratará das possibilidades de descontinuidade na Educação ressaltando agora a importância da tomada de postura do educador. Para isso, traz para o diálogo os temas da Audácia e do Fracasso na Educação. Diferente dos demais processos descontínuos que tratamos até o momento, nos quais todos tinham o Educando como ator principal, teremos então, o Educador. Este, ao analisar todos os processos instáveis e descontínuos do seu Educando, finda por encontrar-se e aproximar-se existencialmente, se é que podemos dizer, da sua condição mais verdadeira de Educador.

Até aqui investigamos exclusivamente os eventos existenciais ou os processos instáveis em geral, enquanto ocorrem na vida do educando. Foi nesse contexto que consideramos o comportamento adequado do educador. Este deve contar com os processos instáveis na sua educação; e se tais eventos sucederem, o educador deve assumi-los com âmbito muito reduzido, até provoca-los por sua própria iniciativa. Existe, porém, ainda uma outra esfera, na qual o momento existencial tem o seu lugar na Educação, a saber: na vida do próprio Educador”. (BOLLNOW, 1974, p.205)

Bollnow fala de uma “aceitação consciente da responsabilidade na Audácia e, ao mesmo tempo, a possibilidade de Fracasso” por parte do Educador. Mas, para que haja essa aceitação, em nenhum momento essas duas condições (Audácia e Fracasso) devem ser compreendidas como bravura ou derrota. Veremos mais adiante que é algo muito mais comum e necessário para própria condição existencial do Educador.

Percebemos que no trato de Bollnow para com esses dois processos, ele retoma, como analogia, os exemplos do Artesão e do Jardineiro. Ao afirmar que a Audácia pertence à mais íntima essência da própria educação, conquanto,

sendo um trato de seres livres e imprevisíveis, tendo como princípio a liberdade do Educando, estaria fora do alcance de um modelo de educação meramente técnico, nesse caso podemos pensar que não seria possível partir da concepção artesanal da educação. Isso vale também para o modelo de educação que possui como princípio o desenvolvimento orgânico do educando, ou seja, a concepção do jardineiro da educação. No modelo do jardineiro, Bollnow nos diz que, a educação se limita a manter as perturbações afastadas do Educando, impossibilitando os momentos de Fracasso, momentos, segundo ele, necessários para o desenvolvimento existencial do educando. Como podemos perceber na citação abaixo, desde o início de sua discussão a respeito da Audácia e Fracasso, Bollnow fala da necessidade imprescindível de ambos para a verdadeira essência da Educação.

A tentativa, porém, de eliminar da educação o caráter de Audácia condicionado pela liberdade, a fim de evitar o perigo do Fracasso, degrada necessariamente o outro homem, tornando-o simples material de minha elaboração. Fere, portanto, a dignidade do outro homem e com isso também a dignidade da própria Educação. (BOLLNOW, 1974, p. 209)

Bollnow nos fala de algumas possibilidades de Audácia na vida do Educador, num primeiro momento, temos uma distinção entre tentativa, risco e audácia. Na realidade pedagógica, a tentativa e o risco são fenômenos que não podem ser ignorados, assim como na Audácia estão expostos à possibilidade de fracasso, mas ainda não seria a verdadeira essência da Audácia educativa.

Tanto no risco quanto na tentativa, o educador acaba por se posicionar de acordo com as práticas dos modelos tradicionais de educação. Pensar audácia quanto fenômeno que emerge da pedagogia existencial seria não tomar nenhuma postura, diante da crise, que fosse dotada de manuseios e projeções com a finalidade de manipular os resultados do que estaria por vir na vida do educando. Na citação abaixo, Ezir George expõe de maneira clara o que estamos tratando:

Aceitar esta possibilidade não consiste, para o professor, em entregar-se ao espontaneísmo de uma prática vazia, a uma visão fatalista do aluno ou até, a uma noção niilista da própria educação. No cerne desta abordagem, o que se pretende ressaltar é a possibilidade do fracasso, como algo que está para além do

manejo da técnica e do ato de planejar a educação. (GEORGE, EZIR. 2011, p. 103)

Nesse caso, a efetivação do fracasso que endentemos como a audácia em seu sentido maior, independe da postura do educador. Ou seja, nessa perspectiva não há a possibilidade de manuseio do educador na formação do educando. Como percebemos bem, nos modelos tradicionais de Educação, seja no mecânico, ilustrado com a situação do artesão, seja no orgânico, com a situação do jardineiro.

A audácia nos leva de novo a uma esfera toda diversa da tentativa e do risco. Talvez a melhor maneira de determinar essa diferença é dizer: eu arrisco sempre algo, mas na audácia eu arrisco no fundo, a mim mesmo. Onde eu ousar algo, ali eu me lanço em jogo com toda minha pessoa. Por isso, se sob o aspecto moral o risco possa ser indiferente e muitas vezes até problemático, a audácia verdadeira existe sempre a partir de uma responsabilidade moral plena. Por isso o fracasso na audácia é também um assunto de peso e importância incomparavelmente maior. Se uma tentativa fracassa, o malogro permanece sendo um fracasso na esfera objetiva. O homem não é atingido por ele no seu mais íntimo cerne. Se no risco algo me sai errado, isso pode ser em concreto doloroso, mas também aqui sou atingido apenas do exterior. Mas se o homem fracassa na audácia, então o próprio audacioso é atingido no núcleo da sua pessoa. Por isso uma audácia frustrada é sempre um verdadeiro fracasso. Cada audácia como tal esconde já em si a possibilidade de fracasso (BOLLNOW, 1974, p. 213)

Podemos ver que na citação acima que Bollnow distingue de forma explícita os momentos de tentativa e risco fazendo-nos compreendê-los como posturas que provocam situações de ordem externa no educando. De outra forma, situações próximas ou iguais aquelas tomadas pelo âmbito mecânico e orgânico da formação do educando. Quanto a audácia, no seu sentido mais próprio, Bollnow diz que acontece através de um fenômeno estritamente de ordem moral, aquele que toca o horizonte da existência humana.

Seguindo, temos mais três abordagens sobre a Audácia: A Audácia no uso da autoridade, A Audácia da confiança e a Audácia da abertura radical.

Na Audácia com o uso da autoridade, teríamos sempre implícito um momento de insegurança da atuação do Educador. Aqui o educador se vê numa condição que deve mandar com inflexibilidade, caso queira alcançar a finalidade por ele intencionada. Nesse caso, Bollnow afirma, “a minha ordem

seria pura indicação técnica e não teria propriamente caráter pedagógico'. (BOLLNOW, 1974, p.220).

Na Audácia da confiança também existe a possibilidade de um possível fracasso. Mas, antes o fracasso, processo fundamental para preencher o sentido do educador, após a confiança que o educador manifestou ao educando do que uma possível tragédia como resultado da desconfiança com que o educando foi defrontado. “Toda desconfiança com que defronto uma outra pessoa a transforma. A desconfiança a torna exatamente tão preguiçosa, tão bôba e traiçoeira como eu, na minha desconfiança, dela tinha esperado”. (BOLLNOW, 1974, p. 222).

Para Bollnow, a confiança só pode ter êxito se for movida por uma atmosfera pedagógica, caso a força dessa atmosfera acabe ou diminua, provavelmente a confiança tenderá ao fracasso.

As conseqüências de uma tal falta estão numa esfera bem diversa. O educador, porém, pode fracassar também onde fez tudo certo, com precisão, justamente porque o fracasso da confiança decepcionada pertence aos acontecimentos que constituem a essência da audácia, acontecimentos esses imprevisíveis por sua natureza.... Esse fato acusa a presença de algo como destino, algo fatal que irrompe na educação e que pode aniquilar tudo quanto for atingível por meio do cuidado humano. (BOLLNOW, 1974, p. 225)

Bollnow encerra a Audácia da confiança, ressaltando a própria disposição do educador, afirmando que a exigência de uma energia constante para suprir a audácia na confiança do Educando é o que faz muitos Educadores envelhecerem prematuramente, mas, ao mesmo tempo, é o que possibilita que esses mesmos Educadores se conservem interiormente jovens.

Por fim, na Audácia da abertura radical na sinceridade e sua vulnerabilidade, temos posto um momento em que o Educador exige do Educando, não apenas o que este pode normalmente no estado atual de sua evolução, mas deve ir mais além a suas exigências. Nesse momento, o risco que é exposto ao educador, torna-se especialmente intenso, pois, “não se trata apenas de habilidades manuais e conhecimentos, mas de realidades que atingem o homem também na esfera do sentimento e tocam de alguma forma naquela dimensão que é sagrada ao homem”. (BOLLNOW, 1974, p. 227).

Aqui temos claramente uma situação em que o Educador é lançado à própria descontinuidade, momento em que as possibilidades de firmar sua existência mais verdadeira de Educador são postas.

No momento que encerra, não só as questões que tratam das diversas maneiras de manifestação da Audácia, mas todas as temáticas em que Bollnow trata da Pedagogia e Filosofia da Existência, nos permite uma reflexão sobre o Fracasso. Na verdade, o Fracasso é uma continuidade do fenômeno da Audácia. Segundo Bollnow, cada Audácia esconde em si a possibilidade de fracasso. Para entendermos um pouco o que ele anuncia sobre a relevância do fracasso na existência do educador, vejamos a citação: “Não o fracassar, mas somente a possibilidade de fracasso é o que a cada instante deve ser incluída no comportamento pedagógico e ser assumida pela Audácia da confiança” (BOLLNOW, 1974, p. 233)

Aqui percebemos o fracasso como única possibilidade de auto superação do Educador. Por meio de uma situação de Fracasso, temos a possibilidade de recolocação do Educador diante de um erro cometido, esse redimir-se seria o impulso para livrá-lo da condição de educador fracassado e o lançaria ao processo descontínuo e instável que a Audácia teria possibilitado.

Antes de dar continuidade iniciando outra dimensão de nossa pesquisa, encerraremos esta seção, salientando e reforçando, o que de alguma forma já anunciamos no início de nossos escritos, sobre a maneira de que nos dispomos a travar reflexões sobre pedagogia e filosofia da existência. “[...] não se trata de substituir a Pedagogia clássica tradicional dos fenômenos estáveis da Vida e da Educação por uma nova Pedagogia existencial de formas descontínuas e instáveis”. (BOLLNOW, 1974, p. 233).

Nosso intento é de examinar a esfera dos processos descontínuos e instáveis do Educando e possíveis relevâncias desses processos em sua Formação de Humano. Isso está presente no campo da pedagogia existencial.

Após apresentarmos o pensamento de Otto Friedrich Bollnow sobre os processos de instabilidade na educação trataremos, de forma sintética, uma demonstração do elo com o Núcleo de Educação e Espiritualidade, lugar no qual foi desenvolvida nossa pesquisa e as principais questões de nossa investigação.

4.7 A NOÇÃO DE ESPIRITUALIDADE

Vamos apresentar levemente o modelo da Multidimensionalidade da Educação presente no pensamento de Ferdinand Röhr e enfatizamos a dimensão Espiritual. Além das dimensões imanentes, aqui falamos das dimensões da realidade física, sensações, emoções e pensamentos, existe uma dimensão espiritual que se caracteriza basicamente, por enfatizar a dimensão dos valores, tanto éticos quanto metafísicos. Essa dimensão se compõe principalmente porque não é possível uma atuação pedagógica de maneira direta. Apenas cuidando das dimensões imantes de forma adequada é que poderíamos gerar um espaço para que a dimensão espiritual possa aflorar.

O termo espiritualidade talvez seja uma das palavras frequentemente utilizada, em sentido amplo, no dia a dia das pessoas (RÖHR, 2013, p. 9), haja vista que, dado o peso que a prática religiosa ainda guarda na maior parte das sociedades, sempre encontraremos quem a use no sentido de estabelecer a relação de um indivíduo, tomando-o por um sujeito de espiritualidade, e a denominação religiosa ao qual o mesmo venha a pertencer.

A palavra espírito como nos mostra Ancilli (2012) tem sua raiz etimológica do Latim "*spiritus*", significando "respiração" ou "sopro", mas também pode estar se referindo a "coragem", "vigor". Na vulgata, a palavra em Latim é traduzida a partir do grego *pneuma* (πνευμα), (em Hebreu (רוח) *ruah*), e está em oposição ao termo *anima*, traduzido por "psykhé".

Em filosofia, Espírito é definido pelo conjunto total das faculdades intelectuais. Ele é frequentemente considerado como um princípio ou essência da vida incorpórea (religião e tradição espiritualista da filosofia), mas pode também ser concebida como um princípio material; conjunto de leis da física que geram nosso sistema nervoso (ABBAGNANO, 2001, p. 104).

Nesse trabalho, acompanhamos a noção de espiritualidade que vem sendo proposta por Ferdinand Röhr, que a toma como "o indizível" (RÖHR, 2013, p. 86), ou, de outra forma:

Um sentido que possa nos acompanhar em todas as situações da nossa vida, favoráveis ou não, que nos fortaleça e não nos deixe perder a confiança e a esperança na vida humana (RÖHR, 2013, p. 40).

Mas, observamos que, sempre em uma dimensão que anima a existência a ganhar sentido e transcender aquilo que é dado. Para Röhr (2013, p. 142), a espiritualidade se identifica com “um ato de liberdade em que encontramos e escolhemos nós a nós mesmos”. Assim, espiritualidade se apresenta como uma disposição que se encarrega, como tarefa nossa e intransferível, de nossa própria realização. É aquilo que nos impulsiona, não somente com palavras e restrito ao mundo intelectual, mas, sobretudo, lado a lado às atitudes e testemunho perseverantes, para o compromisso de nos humanizarmos cada vez mais.

Aqui podemos perceber uma proximidade significativa entre o pensamento de Bollnow e a noção de espiritualidade presente em Röhr. Ainda que Bollnow não tenha tratado diretamente acerca da espiritualidade em sua obra pedagógica, ainda assim, nas suas reflexões sobre a pedagogia da existência, acaba por atingir diretamente a dimensão espiritual quando lança para o educando o poder de decisão sobre si mesmo e sobre os valores. Aquilo que é propriamente dele, ou seja, a própria existência do educando. Podemos, talvez, de maneira geral, afirmar que os processos instáveis de educação de que trata Bollnow tocam sempre a possibilidade de uma realização espiritual do próprio educando.

Notamos ainda que, para cuidar adequadamente, os processos educacionais nas dimensões imanentes, compreendidos também como processos contínuos da educação. Estes, possivelmente são os mais adequados para o tipo de trabalho pedagógico que prepara o campo para a espiritualidade aflorar e amadurecer na vida do educando. A espiritualidade entra em jogo, principalmente, quando os processos de continuidade não explicam mais e não dão mais suporte pedagógico suficiente para atuação do Educador e, nesse caso, os processos de instabilidades entram em cena elucidando o que é necessário diante do fato da espiritualidade do educando, podendo se manifestar e aflorar.

4.8 ESPIRITUALIDADE A PARTIR DOS ROMANCES DE DOSTOIÉVSKI

O místico declara Lévinas, não se desenvolve por intermédio de conceitos. A sua principal chave de leitura é a experiência, muito embora isso não signifique uma negação de sistematização teológica (LÉVINAS, 2000, p. 99). A literatura, por ser de natureza múltipla e aberta, é capaz de incorporar a diversidade e a multiplicidade da vida. Ela, como outras formas de saber e de conhecimento, similarmente, é depositária da construção de sentido. A narrativa e a poesia conseguem expressar o que a lógica ou a ciência jamais conseguirão, pois transcendem o conceito. É possível, então, pensar a espiritualidade dessa forma. Este trabalho, portanto, pretende aproximar a literatura russa de Dostoiévski à espiritualidade e à formação humana, obtendo como possibilidade de elo, os fenômenos de descontinuidade na pedagogia existencial tratada por Bollnow.

As obras de Dostoiévski pontuam elementos espirituais importantes, que são, inclusive, próximos de toda uma tradição de pensamento que, em diálogo com a racionalidade ocidental, apontam, porém, em outra direção. Embora haja a percepção expressiva do trágico em Dostoiévski, em que constantemente a angústia, a culpa, o sofrimento, os questionamentos inquietantes que se manifestam. O não significa a negação da possibilidade de condução responsável da vida, exatamente no horizonte dessas contingências.

Dostoiévski, em seu aprofundamento sobre o espírito humano, indica uma grande matriz reflexiva que nos aponta o insucesso da lógica quando tenta descrever o ser humano. A ortodoxia, ou o cristianismo de Dostoiévski, não tem, na lógica, uma referência que nos possibilita compreender Deus e o ser humano, mas sim na evidência da presença de Deus para algumas pessoas que se abrem para Ele. O que nos aparece como terror vivido por seus personagens indica-nos, antes de tudo, um relativismo presente no ser humano, que, percebendo-se relativo, busca, ou anseia, pelo absoluto. E isso acaba

produzindo manifestações do próprio mal, como o absoluto do ser humano elevado ao lugar de Deus.

Partiremos agora para nossa análise apurada. Momento este que teremos parte da Obra dostoiievskiana como nosso objeto de especulação e instrumento de provação de como esses processos descontínuos e instáveis tratados por Bollnow estão presentes em algumas personagens dos romances analisados.

5 PARA UMA PEDAGOGIA EXISTENCIAL: formação humana e espiritualidade em Dostoiévski

Esta parte visa estabelecer o caminho de uma educação de ordem espiritual como parte da formação humana por meio da análise dos processos descontínuos que ocorrem nas personagens de Dostoiévski. E ainda, como estes se colocam na perspectiva da Pedagogia existencial de Bollnow. Nessa proposição, procederemos à interpretação de como as personagens Sônia de “Crime e Castigo”, Aliócha de “Os irmãos Karamázov” e Míchkin de “O Idiota” vão realizando revelações de processos descontínuos, assentados no âmbito da formação humana e espiritualidade, bem como esses processos instáveis e descontínuos se relacionam com o campo pedagógico.

Inicialmente, situaremos brevemente cada obra a ser analisada, para podermos apresentar e desenvolver as narrativas e as personagens específicas de nossa investigação confrontando-se com as temáticas de Bollnow. Nesse último momento, destacaremos dentro de suas relevâncias no que tocaria o mais íntimo do humano, por meio de nosso empenho hermenêutico, os processos instáveis e descontínuos presentes na trama das personagens.

5.1 CRIME E CASTIGO

Crime e Castigo é um dos romances mais extensos de Dostoiévski, escrito após o exílio na Sibéria. Publicado em 1866, considerado por alguns grandes estudiosos do romancista, como os professores Paulo Bezerra e Joseph Frank, a obra mais bem realizada de Fiódor Dostoiévski. É a obra que inaugura o período de maturidade do autor, o tempo de seus grandes romances, como O Adolescente, O Idiota e Os Irmãos Karamázov. Os críticos literários sempre associaram as origens desse romance com os momentos de trabalho forçado que Dostoiévski vivenciou nos campos da Sibéria. O romance sempre ocupou o

centro da discussão da crítica literária como uma obra de grande poder de atração.

5.1.1 O Enredo

Crime e Castigo narra o angustiante drama que atravessa a vida de Raskólnikov, estudante que abandona o curso de Direito e vive de aluguel em um minúsculo apartamento, de propriedade de uma velha usurária. Sobrevive do dinheiro de pequenas traduções que mal dá para pagar seu local de moradia, vive em situação de quase miséria e, partir disso, começa a planejar o assassinato de uma agiota velha e, mais importante, inicia a elaboração de uma teoria a respeito da legitimidade de se cometer certos crimes.

A tese que o protagonista formula tem por base a divisão dos homens entre ordinários e extraordinários. Estes últimos, dentre os quais pensava se alocar, poderiam cometer crimes e serem legitimados nessas práticas. Visto que a justificativa para a realização do ato criminoso residia no fato deste (o crime) produzir o avanço histórico da humanidade. Para tanto, fazia menção aos assassínios de figuras históricas emblemáticas, especialmente, Napoleão Bonaparte. Todos eles, dizia, foram absolvidos pela história, justamente por haver uma necessidade na eliminação de “imprestáveis” ao progresso do homem.

É, portanto, com fundamentação nessa ideia que Raskólnikov passa a premeditar o modo de como sucederia o assassinato da velha de quem era inquilino e que, para ele, o explorava. E ainda que, se Raskólnikov incomodava bastante por igualmente tripudiar da própria irmã, Lisaviéta. Desse momento em diante, Dostoiévski vai desenhando a psicologia angustiada de Raskólnikov até chegar à materialização do crime, que será dupla, pois, por acidente, a irmã da velha também sucumbe.

Inicialmente, parece o crime perfeito, pois ninguém sabe que o assassinato foi cometido por ele. Entretanto, o romancista entra em cena e expõe a questão que atormentará Raskólnikov: como superar o sentimento de

culpa que nunca foi descrito em nenhum livro que ele leu? Matar milhares em nome da humanidade talvez seja mais fácil do que matar um único ser humano, e isso Raskólnikov não previu.

Surge, então, o juiz de instrução Porfiri Pietróvitch, todo o romance muda de cena. Raskólnikov, acreditando não ser investigado, parece ter prazer em enganar seu interrogador até que percebe que começa a perder a batalha para seu perspicaz investigador, mas não confessa.

É quando aparece na narrativa uma figura que muda o curso do enredo e o faz sentir o amor pela primeira vez na vida. Essa é Sônia, uma prostituta miserável. Sônia representa no romance a fé ortodoxa e a possibilidade de redenção. Raskólnikov, que era um niilista, encontra uma luz durante um diálogo com Sônia no qual a faz ler uma passagem do Evangelho. A passagem é do Evangelho de São João que narra a ressurreição de Lázaro. Parece que a partir desse momento Raskólnikov ressurgiu do mundo de fantasia, de culpa, de solidão e de niilismo em que habitava. Mais adiante ele confessa para Sônia que foi o autor do crime. Ela diz para ele confessar. Depois de muitos diálogos em que sua psique foi quase reduzida a nada pelo juiz, Raskólnikov confessa o crime. Ele é condenado à prisão de oito anos na Sibéria, onde influenciado pelo amor de Sônia, sua regeneração moral vai ter início.

Esse é um romance que envolve muitos temas que vão da psicologia à religião. Raskólnikov não consegue provar sua tese de que se livrando de um ser desprezado pela sociedade, ele estaria se igualando a Napoleão. De certa maneira permanece a questão: matar um é crime, mas trucidar milhares é ser herói. A fé cristã ortodoxa representada por Sônia é um tema recorrente nas obras de Dostoiévski, porque o autor russo era do movimento eslavófilo. Que, entre outras coisas, acreditava na missão da Rússia como a redentora do ocidente laicizado e como responsável por espalhar novamente a mensagem do Evangelho e, do mesmo modo, na adoção do antissemitismo, que está presente em Crime e Castigo. A mensagem da ressurreição espiritual e moral de Raskólnikov a partir de uma passagem do Evangelho e do amor por uma prostituta pobre que não tinha a sua erudição histórica, no entanto possuía a fé em Cristo em sua mente e em seu coração, poderíamos dizer que valerá para todas as épocas que virão.

5.1.2 As Personagens Fundamentais da Análise

Personagens	Identificação
Raskólnikov 	Protagonista. Ex-estudante que comete um crime a partir de uma tese particular, a de que seria legítimo eliminar pessoas que causassem a infelicidade de outras ou que impedissem o avanço do mundo
Sônia 	Prostituta que na amizade que passa a travar com Raskólnikov o modifica em sua personalidade.
Velha usurária 	Proprietária do apartamento no qual vivia, de alugue, o protagonista. Desencadeadora do núcleo temático central do romance
Lisaviéta 	Irmã da velha usurária. Também assassinada por Raskólnikov
Porfiri Pietróvitch 	Juiz de instrução que interroga Raskólnikov

5.1.3 Contexto e Apreciação Introdutória de Crime e Castigo

Segundo o filósofo russo Nicolai Berdiaeff (1940), Dostoievski se dedicou, em suas obras, ao tema do homem e de seu destino. O romancista apresentou a cidade, em seus textos, apenas como o local onde o personagem vive, pois, segundo Berdiaeff, “a cidade é impregnada pelo homem que a habita, ela é o pano de fundo sobre o qual ele se move” (1940, p. 41). Esse local seria onde o destino do homem se concentra, onde ele vive. O filósofo ainda afirma que a parte exterior do romance representa signos do mundo interior, o mundo espiritual e, que, é apenas uma representação do aspecto interior da própria personagem. Essa constatação de Berdiaeff poderemos observar imediatamente abaixo.

Logo nos primeiros parágrafos de **Crime e Castigo**, Dostoiévski mostra ao leitor, por meio da linguagem romanesca, como o ambiente em que a personagem central da obra, o ex-estudante Rodion Románovitch Raskólnikov, vive. Uma prova de que o ambiente reflete o interior, no caso o quarto e a cidade em que o protagonista vive, é a descrição da personagem se misturando com a do ambiente. Abaixo, exemplificamos como esse recurso é utilizado pelo autor:

Seu cubículo ficava bem abaixo do telhado de um alto prédio de cinco andares, e mais parecia um armário que um apartamento. [...] e toda vez que ele saía para a rua tinha de lhe passar forçosamente ao lado da cozinha, quase sempre de porta escancarada para a escada. E cada vez que passava ao lado o jovem experimentava uma sensação mórbida e covarde, que o envergonhava e levava a franzir o cenho. (DOSTOIÉVSKI, 2001, p. 19)

No texto a descrição física fica reservada ao ambiente, e a da personagem nos é indicada com descrições psicológicas. O autor salienta que, é um local apertado onde, a protagonista mora, o primeiro indício de como é a personalidade de Raskólnikov. Que, no trecho, é apresentada pela sensação do ex-estudante ao passar ao lado da cozinha, tentando fugir do encontro com a senhoria. Raskólnikov detinha grande erudição e chegou a elaborar uma concepção, como já foi dito anteriormente, em que dividia as pessoas entre funcionais e disfuncionais à humanidade. Cabia às primeiras a legitimidade ao existir e, conseqüentemente, concedendo a legitimidade da eliminação das segundas, pela sua inutilidade. As primeiras seriam destinadas a realizar grandes feitos. Dentre alguns exemplos históricos, elege como exemplo máximo desse tipo de existência a figura de Napoleão que, para instaurar a civilização burguesa, “necessitou” ceifar a vida de muitos humanos. “Logo, matar a velha que era do tipo ordinário seria um ato banal e quem sabe até necessário, ademais pelo fato de ela ser usurária. Estava, portanto, justificado o assassinato” (BEZERRA, 2008a. p. 12).

Na citação seguinte, temos um aprofundamento de como se encontra a personalidade da personagem no início da narrativa:

Não é que fosse tão medroso e apagado, antes bem o contrário; mas fazia algum tempo que vivia num estado irritadiço e tenso, parecido com hipocondria. Andava tão absorto e isolado de todos que temia qualquer tipo de encontro, não só com a senhoria. Estava esmagado pela pobreza, e até mesmo o aperto em que vivia deixara de oprimi-lo ultimamente. (DOSTOIÉVSKI, 2001, p. 19)

Nesse trecho, o autor explicita que o estado de espírito provocado pela pobreza sobrepunha a opressão causada pelo lugar onde ele vive, podemos perceber que o ambiente ainda é um reflexo do interior da personagem. Fica claro, no decorrer da história, que tanto a irritação de Raskolnikov e a opressão anterior são semelhantes às descrições da ambientação do texto.

Nos dois trechos que destacamos, o autor utiliza como recurso um narrador que Beth Brait diz ser como uma câmera para construir tanto as personagens quanto a ambientação do texto para assim tornar a narrativa verossímil. A narração dos fragmentos é em terceira pessoa, o que possibilita que o narrador não esteja envolvido na história e possa fazer comentários imparciais e oniscientes sobre a história.

Berdiaeff (1940) diz que na maioria dos romances de Dostoiévski, a personagem central é um enigma e que os outros personagens têm como missão desvendar tal mistério; para isso, eles constroem relações entre si. No entanto, em “Crime e Castigo”, Raskólnikov não é um enigma; o mistério da história é o seu crime e é ele quem deve desvendá-lo, encarando a si mesmo.

O crime de Raskólnikov ocorreu porque a personagem ultrapassa os limites da liberdade, tentando descobrir os limites da natureza humana. O protagonista coloca a liberdade acima da felicidade e tal liberdade causa sofrimento, pois esta é irracional e insensata devido à natureza contraditória do homem. Essas reflexões são importantes porque Dostoiévski se interessava apenas pelo destino do homem em liberdade, isso porque, as manifestações do homem libertado são caracterizadas pelo individualismo excessivo, isolamento, revolta contra o mundo. Dessa forma, observamos que essas características eram presentes na personagem central em grande parte do romance.

Um exemplo de que, para o autor, a liberdade de consciência era sinônima de sofrimento é a preocupação da mãe de Raskólnikov, expressa em uma carta, com a possibilidade de que ele esteja se tornando um ateu. Para a personagem

o caminho da liberdade deve ser percorrido sem considerar que haja algo acima de si e é em nome dela que Raskólnikov comete seu crime e é o que o modifica.

Podemos observar, em momentos que antecederam e procederam ao crime de Raskólnikov – o assassinato de uma velha agiota e de sua irmã –, a fragilidade da liberdade contida na personagem. É interessante a escolha deste momento da narrativa, pois essa linha tênue fica mais explícita em seus atos e pensamentos, quando a dúvida aparece em sua consciência.

O trecho abaixo mostra a personagem momentos antes de executar seu plano:

Meu Deus! – Exclamou ele – Será, será que eu vou pegar mesmo o machado, que vou bater na cabeça, vou esmigalhar o crânio dela... vou deslizar no sangue viscoso, quente, arrebentar o cadeado, roubar e tremer; esconder-me, todo banhado de sangue... com o machado... Meu Deus, será possível? (DOSTOIÉVSKI, 2001, p. 75)

A personagem sofre, pois já não sabe se sua ideia é válida e não entende porque planejou o crime durante um mês. Nesta altura da narrativa, ainda não sabemos o real motivo para o assassinato, mas já percebemos que a ideia de o realizar e de seu possível equívoco o tortura.

A escolha lexical para demonstrar a ordem de possíveis acontecimentos cria uma atmosfera pesada e sórdida. Em seguida, a dúvida continua, mas até Raskólnikov parece não entender de onde a ideia surgiu:

Sim, mas então por que é que eu... – continuava ele, soerguendo-se mais uma vez e com jeito profundamente surpreso – Porque eu sabia que não suportaria aquilo, então por que é que até hoje me atormentei? (DOSTOIÉVSKI, 2001, p.75).

Nesse momento, a narração é feita em discurso direto, o que faz com que o leitor se aproxime ainda mais da situação. A tensão aumenta junto com a dúvida da personagem.

Em seguida, Raskólnikov se encaminha para o apartamento da velha agiota a fim de executar seu plano inicial. Ele pensa meticulosamente, para que nada saia diferente do premeditado. No entanto, ele deixa de pensar em uma situação básica: a porta da cozinha que está sempre aberta e é o local onde ele conseguiria sua arma, um machado. Esse obstáculo é superado (ele consegue

alcançar o machado do zelador), mas demonstra que Raskólnikov não estava completamente dono da situação, por não ter pensado na possibilidade de ter alguém na cozinha. Fato antes indicado pelo narrador, pois no início da trama ele informa que a personagem Lisaviéta passa bastante tempo na cozinha.

Após o início do assassinato, há uma nova modificação na consciência de Raskólnikov:

Ele botou o machado no chão, ao lado da morta, e no mesmo instante atirou-se ao bolso dela, procurando não se sujar do sangue que escorria – aquele mesmo bolso direito de onde ela havia tirado a chave da última vez. Ele estava em plena consciência, já não sentia mais perturbação mental nem vertigem, no entanto as suas mãos ainda continuavam a tremer. (DOSTOIÉVSKI, 2001, p. 92).

Observamos, nesse trecho, o narrador distanciando novamente o leitor para que esse possa visualizar a situação de uma forma mais imparcial. O autor também nos mostra um maior controle da personagem em relação a sua consciência. Ele, apesar de estar com as mãos trêmulas, consegue lembrar detalhes como onde a chave estava na última visita.

A seguir, temos mais um exemplo de consciência alternada com descontrole:

Antes de mais nada, ele se pôs a limpar no conjunto vermelho as mãos manchadas de sangue. “É vermelho, e no vermelho não se nota o sangue” – ia raciocinando ele, e súbito caiu em si: “Meu Deus! Será que estou enlouquecendo?” – pensou assustado (DOSTOIÉVSKI, 2001, p. 93).

O discurso indireto livre possibilita ao narrador mostrar tanto o que a personagem fala quanto o que ele pensa, misturando a figura do narrador e do protagonista. Assim podemos ver o raciocínio do protagonista ao limpar seu machado em um pano vermelho a fim de que o sangue não apareça. Um pensamento de alguém que está aparentemente calmo, mas, em seguida, podemos verificar o pânico, ressurgindo e Raskólnikov passa a se preocupar com uma possível loucura.

As modificações no estado mental de Raskólnikov começam a ter intervalos cada vez menores. O fragmento a seguir foi retirado do trecho em

que o protagonista comete uma segunda morte, fora dos planos. Com o inesperado, o pavor toma conta do jovem:

E se nesse instante ele estivesse em condição de ver e raciocinar de modo mais correto; se pudesse perceber todas as dificuldades da sua situação, todo o desespero, toda a hediondez e todo o absurdo que havia nela, compreender quantas dificuldades e talvez até quanta crueldade ainda teria de superar e praticar para escapular dali e chegar em casa – é possível que ele largasse tudo e dali mesmo fosse denunciar-se (DOSTOIÉVSKI, 2001, p. 94).

Notamos o pânico se alastrando na consciência da personagem. É um dos efeitos colaterais da liberdade, uma forma de sofrimento. No caso dessa passagem, o pavor é explicado pelo inesperado assassinato da irmã da velha agiota. Raskólnikov acreditava poder matar a velha por causa de um bem maior, isto é, eliminar os “ordinários” e no lugar fazer vicejar uma civilização dos extraordinários²², mas não esperava o aparecimento de sua irmã.

Além disso, podemos observar que, pelo fato da narração em terceira pessoa ser onisciente, temos a possibilidade de saber um pouco do futuro próximo da personagem. O narrador nos informa das próximas dificuldades que o protagonista terá que enfrentar e ainda se arrisca a sugerir que ele se entregue para evitar o sofrimento. No entanto, Berdiaeff diz que, para Dostoiévski, o personagem deve percorrer o caminho da liberdade e não deve evitar o sofrimento.

Essas modificações no estado de Raskólnikov parecem ser variações no seu sentimento de liberdade. No fragmento a seguir, que relata o momento após a alteração da consciência da personagem, observamos uma nova alteração em Raskólnikov:

Mas pouco a pouco começou a dominá-lo um certo alheamento, uma espécie de meditação: por minutos era como se ele perdesse a consciência ou melhor dizendo, esquecesse o principal e se apegasse a minúcias. Aliás, olhando para a cozinha e avistando em cima de um banco um balde com água até o meio, ocorreu-lhe lavar as mãos e o machado (DOSTOIÉVSKI, 2001, p. 94).

²² Cf. infra a página 82.

O narrador descreve com detalhes a ação e o ambiente, fazendo parecer que a narrativa se torna um pouco mais lenta, conforme o personagem parece ficar mais calmo. Após uma fuga conturbada, a personagem Raskólnikov parece se modificar bruscamente. Ele adoece devido a sua obsessão quanto à morte da velha agiota e em buscar uma forma de saber se as pessoas com quem ele se relaciona sabem ou não de seu crime. Para Berdiaeff, conforme a obsessão de um personagem aumenta, a liberdade é diminuída.

5.2 A CRISE COMO BASE DO DESPERTAR DE RASKÓLNIKOV

Praticamente, um quarto do romance, que é o primeiro, trata da elaboração da tese de Raskólnikov e de seu planejamento em realizar o assassinato da velha usurária. Até aí, embora vacilante em alguns momentos, mormente, quando se aproxima de praticar seu feito, o protagonista não apresenta nenhuma dúvida radical acerca do crime que vem premeditando. Nos termos de Bollnow, podemos afirmar que durante todo esse tempo Raskólnikov não se permitiu vivenciar a crise, mas continuou a seguir o plano decorrente de sua racionalidade linear, assim sendo assentada em uma compreensão que não permite a problematização da existência e, por conta disso, não é capaz de rever sua conduta e produzir mudança em sua vida.

A partir da consumação do crime e, muito provavelmente, em razão de, sem estar nos seus planos, também assassinar Lisavieta, irmã da velha usurária, Raskólnikov começa a se interrogar se aquilo que fez estria correta e abrigava razoabilidade. Mesmo que continue tentando esconder de todos e se achando mais esperto do que seu investigador. Primeiramente, ele passa a se interrogar se realmente as pessoas não desconfiam que foi ele o agente do ato abominável. Em seguida, inicia um momento de grande perturbação em seu íntimo a respeito do ato praticado que culmina com a confissão de culpa.

Essa perturbação psíquica do protagonista não se reduz a uma situação de negatividade. Podemos aproximar esse estágio porque passa a personagem de Dostoiévski à condição da crise, conforme elaborada por Bollnow. Precisamente, se o fizermos com a meditação que este autor realiza a respeito da crise moral.

Como temos apresentado nesse trabalho, a crise, desde que compreendida em uma perspectiva descontínua da existência humana é constituinte dessa mesma experiência. Isso significa que ela está sempre acompanhando os indivíduos e em qualquer momento de sua trajetória humana pode irromper. Desse modo, a crise poderia ser pensada como conformadora, dentre outros aspectos, do chão de nossa própria condição humana. Querer negá-la significaria impedir que o processo mesmo da existência pudesse se manifestar.

Precisamos compreender que a crise, embora sendo constitutiva da experiência humana, não pode ser tomada como uma decorrência natural. O indivíduo necessita, de alguma maneira, percebê-la e até mesmo aprofundá-la, pois, só assim, será capaz de modificar algo em si. Assim diz Bollnow:

Na crise, sempre se trata de um distúrbio no processo normal da vida; essa perturbação se destaca pelo caráter repentino do seu aparecimento e por sua intensidade fora de comum; na crise se estabelece por fim um novo estado de equilíbrio. (BOLLNOW, 1974, p.43)

Desse modo, a crise que Raskólnikov vivencia não pode ser pensada como inevitável. A crise, propriamente, somente começa a aparecer quando ele inicia o processo de averiguação de sua consciência, mas não de modo unicamente racional, todavia, a partir de uma perspectiva espiritual. É uma crise de ordem moral em que a personagem precisa se decidir por experimentá-la e a depender dos desdobramentos aí avançados, que podem ser de natureza pedagógica, também se decidir pela superação da situação. A citação que segue assevera esse entendimento:

Na crise moral, sempre se trata do seguinte: o homem, lentamente, sem o perceber, resvala e cai numa situação, na qual a sua vida chega a um tal ponto, onde não mais pode avançar. Então, numa decisão libertadora, rompe o bloqueio opressor, dando com isso a toda a situação uma nova perspectiva, um novo aspecto (BOLLNOW, 1974, p. 51).

Bollnow nos diz, ainda, que é o encurralamento insuportável dessa situação que faz com que o indivíduo se decida radicalmente por superá-la. Claro que um indivíduo poderá por seu decisivo mergulho na crise conseguir suplantar a situação que o aflige. Todavia, não é possível desconhecer que o papel da prática pedagógica pode ser reivindicado aqui. Parece ser o que acontece com Raskólnikov. Ele começa a trilhar esse caminho, mas parece não encontrar condições por si só. É quando adentra de modo decisivo a figura educadora de Sônia que, com suas interações de cunho pedagógico, nos termos de Bollnow, incita a decisão final do atormentado Raskólnikov que, com isso se liberta. Claro que essa dimensão educadora de Sônia não está inserida em uma relação de educação formal. Todavia, essa sua espontânea preocupação e cuidado com Raskólnikov contém muito do que poderia ocorrer em processos de educação tradicionais.

É como se na figura educadora de Sônia pudéssemos encontrar, por antecipação, uma chama da Filosofia da existência. De acordo com Bollnow, é o que permite a passagem aos processos de descontinuidade e, com isso, possibilita uma pedagogia existencial, diferente dos modelos contínuos de pedagogia, os quais apresentados anteriormente, o modelo do artesão e do jardineiro.

Bollnow insiste sobre se há efetivamente um papel do comportamento pedagógico em relação à crise. Questiona se o educador deve provocar a crise ou deixar que o educando dela se afaste para não ter de enfrentar toda dor que ela implica. Mais uma vez, tomando a crise como aspecto fundamental do desenvolvimento espiritual do indivíduo, ainda assim, Bollnow alerta para o educador não

Arrogar-se o poder de provocar conscientemente a crise por causa do seu efeito slautar, seria 'Hybris', significaria que o educador orienta falsamente a sua educação, segundo o modelo baseado no processo de produção artesanal. Seria uma presunção criminosa e sacrílega, querer... "manipular" a crise. Toda crise é e permanece destino. O educador não pode provocá-la ou dominá-la (BOLLNOW, 1974, p. 59).

Assim, a tarefa do comportamento pedagógico se encontra nas posturas nas quais o educador se lança para além dos modelos de educação já estabelecidos, tradicionais. Por consequência, na pedagogia existencial o trabalho que desempenha o educador não se assemelha ao de provocador da crise e instigador de processos de instabilidade no educando. Seu papel, por conseguinte, consiste em acompanhar e estar presente em todo desenvolvimento do educando, sem intervenção nas situações de crise. Não deve ser nem provocador e nem aquele que obstaculiza o aparecimento da crise na vida do educando. Pois, continuando com Bollnow e como já foi demonstrado anteriormente quando apresentamos a noção de crise, essa condição é constitutiva da própria existência humana, sendo impróprio afastá-la e muito menos estar nas possibilidades do educador a arbitragem sobre seu desenvolvimento. Pois, é no interior dos educandos que devemos perceber a capacidade de se decidir pela superação da angústia presente à crise e, com isso, avançar em seu desenvolvimento espiritual.

Nesse sentido, podemos vislumbrar o importante papel que parece se encontrar na conduta de aconselhamento que Sônia desempenha ao travar suas interações com Raskólnikov e que, ao final, colaboram para a expiação de sua culpa, sua redenção.

5.2.1 O Desenvolvimento Espiritual de Sônia e a Redenção de Raskólnikov: Processos Instáveis e Descontínuos Como Educação Espiritual.

O percurso de redenção da personagem Raskólnikov ocorre no desenrolar-se de sua relação com Sônia. Ela era uma jovem que se prostituía como forma de sustentar seu pai tuberculoso e seus irmãos menores. Essa personagem, imbuída de profunda espiritualidade, por isso plena de esperança na possibilidade de indivíduos que possam traçar uma trajetória livre do pecado, será de fundamental importância para a conversão de Raskólnikov. No

trecho abaixo Sônia demonstra ao desdenhoso Raskólnikov a confiança de que Deus não permitirá que suas irmãs decaiam na prostituição:

Não! Não! Não pode ser, não! – Sônia gritou alto, feito desesperada, como se lhe tivessem dado uma súbita facada. – Deus, Deus não vai permitir um horror como esse! [...] Mas permite com outras.
 Não, não! Deus a protegerá, Deus!... – Repetiu ela fora de si.
 É, mas pode ser que Deus absolutamente não exista – respondeu Raskólnikov até com certa maldade, desatou a rir e olhou para ela (DOSTOIÉVSKI, 2008a, p. 332).

Aqui vai ficando evidente essa força espiritual de Sônia, que começa a perceber o quanto essa mulher carrega consigo algo difícil de ser encontrado na maioria das pessoas. Mas como? Como Sônia detinha uma força espiritual capaz de incidir sobre Raskólnikov? Aos olhos da expectativa social ela jamais poderia assumir tal papel visto ser uma prostituta. Mas Dostoiévski nos diz a razão pela qual Sônia se prostitui. Ela adquire essa condição para impedir que os filhos de sua madrasta morressem de fome.

Portanto, a condição de Sônia é uma entrega para o outro e é nessa entrega que ela vai desenvolvendo uma espiritualidade que nasce das situações de instabilidades imersas no mais íntimo daqueles humanos que lhes cercam, seus familiares, amigos e Raskólnikov.

O narrador afirma, “Entretanto, havia para ele uma pergunta: por que ela há tanto e tão longo tempo, conseguia permanecer nessa situação sem enlouquecer, se não tinha forças para se atirar n’água? ” (DOSTOIEVSKI, 2008a, p. 333). Essa indagação já em um vestígio de que a relação com Sônia desencadeará em uma mudança na personagem Raskólnikov, nos levando a vislumbrar um processo de formação humana. Ainda como forma dessa adesão espiritual, de Sônia temos: Então, Sônia, tu rezas muito a Deus? Perguntou-lhe.

[...] O que seria eu sem Deus? Sussurrou de pronto e com energia, lançando-lhe subitamente um olhar breve [...]

E Deus, o que faz por ti em troca disso? Perguntou ele, perscrutando.

[...] Faz tudo! – Sussurrou ela atropelando as palavras, mais uma vez baixando a vista. (DOSTOIÉVSKI, 2008a, pp. 336-337).

Diante da forte presença espiritual de Sônia, Raskólnikov passa a sofrer uma tormenta em relação aos seus atos. É um percurso que vai se desenvolvendo aos poucos. Ele começa pela tomada de consciência de que deve revelar o que fez como vemos na passagem que segue:

Além disso, tinha o iminente encontro com Sônia, o que o inquietava terrivelmente, sobretudo em alguns instantes: ele deveria revelar a ela que havia matado Lisavieta, pressentia para si uma terrível tortura, e era como se procurasse afugentá-la com as mãos. E por isso, quando exclamou, ao sair da casa de Catarina Ivánova: “Bem, Sófia²³ Semeónovna, o que você vai me dizer agora?”

[...]

Estava sentada, com os cotovelos apoiados na mesa e o rosto coberto pelas mãos, mas ao avistar Raskólnikov levantou-se e foi ao encontro dele, como se o aguardasse (DOSTOIÉVSKI, 2008a, p. 415).

Contudo, ele ainda não conseguiu o verdadeiro arrependimento, não deixou o desespero como afirma Luigi Pareyson (2012, p. 121). Uma prova evidente de que a personagem ainda não foi capaz de se redimir é o uso da terceira pessoa, numa tentativa de encobrir os feitos. De toda forma, isso evidencia que o processo de mudança não é automático, requer um caminho de processos descontínuos que vá tocando e dando sentido à condição de humano. Vemos abaixo a tentativa de disfarce que faz uso Raskólnikov.

Logo, sou dele um grande amigo [do assassino] [...] já que sei – prosseguiu Raskólnikov, ainda olhando insistentemente para o rosto dela, como se já estivesse sem forças para desviar o olhar. – Aquela Lisavieta [...] ele não queria matar [...] Ele a [...] matou sem querer... Ele queria matar a velha... quando ela estava só... e ele chegou a... Mas nesse instante Lisavieta entrou.... Então ele... a matou (DOSTOIÉVSKI, 2008a, p. 419).

A espiritualidade de Sônia desarmará Raskólnikov, ao ponto em que já não poderá adiar a revelação e buscar o verdadeiro arrependimento:

Como és estranha, Sônia, me abraças e beijas quando eu te conto

²³ De acordo com Paulo Bezerra, tradutor de *Crime e castigo*, essa era a “antiga forma familiar do nome Sônia entre os russos”, mas que hoje se tornou nome independente. Cf. DOSTOIÉVSKI, 2008a, p. 35.

sobre aquilo. Estás fora de si.

Não, agora não há ninguém mais infeliz do que tu neste mundo (DOSTOIÉVSKI, 2008a, p. 420).

Diante de tamanha bondade e compaixão, consequências de sua inabalável espiritualidade temos o arrependimento. Diz o narrador,

Para Raskólnikov começou um tempo estranho [...] era como se sua consciência se turvasse e assim tivesse continuado, com alguns intervalos, até o desastre final. Estava positivamente convencido de que, naquele período, havia-se equivocado em muita coisa, por exemplo, na duração e no momento de alguns acontecimentos (DOSTOIÉVSKI, 2008a, p. 449).

Podemos dizer aqui que, essa modificação das personagens se dá quando são atingidos pelo Despertar, fica evidente, por exemplo, no diálogo entre Sônia e Raskólnikov, momento em que este se dá conta justamente da presença do seu próprio sentido, como diz Bollnow, do seu modo de ser, nesse momento Raskólnikov é domado pelo arrependimento, imerso sua situação de vira-volta, termo usado por Bollnow.

Escuta: quando eu fui à casa da velha naquele momento, eu só fui para experimentar [...] fica sabendo!

E matou! Matou!

Sim, mas como eu matei? Aquilo lá é jeito de matar? Por acaso alguém vai matar como eu fui naquele momento? [...] Por acaso eu matei a velhota? Foi a mim que eu matei, não a velhota! No fim das contas eu matei simultaneamente a mim mesmo, para sempre! (DOSTOIÉVSKI, 2008a, p. 428).

Esse diálogo espelha uma concepção de despertar como pressuposto das relações entre os humanos, pois a personagem se dá conta do seu próprio sentido, no que toca o que lhe é de mais íntimo a partir da situação permeada pelo Despertar, passo para sentir-se arrependido e com a necessidade de auto-transformação. Endossando essa perspectiva encontramos, na tradução de Paulo Bezerra para a Editora 34, um trecho de uma carta que Dostoievski endereçou a M. Kátkov que diz: “O castigo pelo crime amedronta muito menos o criminoso [...] porque ele mesmo o reclama (moralmente), ” (DOSTOIÉVSKI, 2008a, p. 428).

Uma passagem mais abaixo nesse mesmo momento do romance em que Sonia indica o que Raskólnikov deve fazer dali em diante parece nos informar

a condição daquele que se inseriu em um percurso que será configurado pelas implicações de uma presença constante dos processos instáveis e descontínuos.

Ao afirmar que, diante da abertura da personagem para mudar o seu sentido, “Deus te mandará vida mais uma vez” (DOSTOIÉVSKI, 2008a. p. 428), em nosso entender, alude para uma nova condição que é a da intersubjetividade que se origina diante dos processos descontínuos e instáveis, seja enquanto Crise, Despertar, Exortação, Aconselhamento ou Encontro.

De acordo com Pareyson, para Dostoiévski o arrependimento, fruto da dor e da punição é a via de reconciliação do indivíduo com ele mesmo e a possibilidade de renovar sua vida. Enxergamos nisso não outra coisa, mas a necessidade da formação humana e, nela, a importância que o testemunho do educador adquire, pois não se trata de palavras, porém muito mais de gestos e atitudes, como é o caso de Sônia. A importância de Sonia para a redenção de Raskólnikov é fundamental. Seu testemunho, compreendido aqui como uma espécie de provocação indireta, o leva ao processo de autotransformação daquele que comete o crime e o salva. Em Sônia, Raskólnikov encontrou o espaço necessário para sua tomada de consciência de seus atos e buscou a superação do mal.

Desse encontro Dúnia²⁴ saiu ao menos com o consolo de que o irmão não estaria sozinho: ela, Sônia, fora a primeira a quem ele viera fazer sua confissão; nela ele procurara um ser humano quando estava precisando de um ser humano; daí que ela o acompanharia aonde o destino mandasse. Ela nem chegava a perguntar, mas sabia que seria assim. Ela olhava para Sônia até com uma certa veneração, e a princípio quase a deixou acanhada com esse sentimento venerando com que a tratava (DOSTOIÉVSKI, 2008a, p. 529).

O processo de modificação da personagem é delineado por uma situação impactante, como um raio que caísse e manifestasse ao indivíduo atormentado que sua tormenta somente cessaria ao enfrentar seu percurso, repleto de momentos de processos instáveis. É isso que se estabelece no interior da relação de Raskólnikov com Sônia. Podemos tomar esse percurso como metáfora do processo de formação humana, pois Sônia parece se colocar como o educador

²⁴ Dúnia era o apelido de Raskólnikov.

que vai acompanhando as experiências de instabilidades e confrontação do educando Raskólnikov frente seus atos. Ele passa a desejar essa relação como algo fundamental:

O desejo revela-se bondade. Há uma cena em Crime e castigo, de Dostoiévski, onde, a propósito de Sonia que observa Raskólnikov no seu desespero fala “de insaciável compaixão”. Ele não diz inesgotável compaixão. Como se a compaixão que vai de Sonia para Raskólnikov fosse uma fome que a presença de Raskólnikov alimentasse para lá de toda a saturação, aumentando infinitamente essa fome (LÉVINAS, 2003, p. 193).

Esse exemplo revela que não se trata de uma mera passagem narrativa que pudesse ser eliminada, sem prejuízo para o pensamento ético. Fica evidente, no processo da narração, que a modificação da personagem somente decorre em razão das vivências dos processos de descontinuidade. Está se apresenta em condições de lhe possibilitar o sentido mais próprio do humano e seguir em direção à dimensão espiritual. A força espiritual de Sônia é tão intensa que não pode passar despercebida por Raskólnikov e este reage a ela, provocando uma mudança em sua vida, ou seja, assumindo seu crime.

Fui eu...- começou Raskólnikov.

Beba água.

Raskólnikov afastou a água com a mão e pronunciou baixinho, pausadamente, mas com nitidez:

Fui eu que matei com um machado a velha viúva do funcionário e sua irmã Lisavieta e a roubei (DOSTOIÉVSKI, 2008a. p. 539).

Portanto, nesse caso, o lugar pedagógico para a manifestação do duplo Dostoiévskiano são os processos instáveis e descontínuos. Nessa experiência de descontinuidade em que os partícipes se confrontam com tudo aquilo que o toca no seu íntimo. Temos a possibilidade de os indivíduos desenvolverem um processo de formação humana que leve ao alcance da dimensão espiritual da existência.

5.3 OS IRMÃOS KARAMÁZOV

Os Irmãos Karamázov foi o último romance escrito por Fiódor Dostoiévski, publicado no ano de 1880. É reconhecido como um dos maiores trabalhos já realizados no universo literário. Este romance influenciou grandes pensadores, como o filósofo existencialista Friedrich Nietzsche e também o pai da psicanálise, Sigmund Freud. Ambos, consideravam o maior e mais significativo romance já escrito, ultrapassando diversas gerações.

5.3.1 O Enredo

O romance é criado a partir de um caso real, do qual Dostoiévski tomou conhecimento quando se encontrava preso na Sibéria. Durante esse período de reclusão, Dostoiévski teve um colega chamado Ilinski, Dmitri Ilinski. Alegre, fanfarrão, sempre despreocupado, ele negava ter sido o autor do crime pelo qual estava na prisão: Ilinski teria assassinado o próprio pai, Nikolai. A história é a seguinte: numa pequena cidade russa, pai e filho se detestavam, brigavam publicamente, não sentavam na mesma mesa etc. Para piorar, o filho bebia e estava sempre metido em discussões e lutas físicas, além de ser perdulário. Devia para meia cidade e era detestado. Para piorar, tinha avisado a todos na cidade que mataria o pai na primeira chance que tivesse. O pai chamava-lhe de facínora, não lhe dava mais dinheiro e fazia de conta que ele não existia. Um dia apareceu morto, assassinado, mas Dmitri negava o crime, apesar de tudo o que dissera antes. A inspiração é claríssima, tanto que nos primeiros manuscritos do romance, Karamázov é chamado várias vezes de Ilinski. (BEZERRA, 2008, p.12).

A ação principal do romance está na relação entre o velho Fiódor e Dmitri. A questão é “Quem matou o velho Fiódor?”. E todos são desvairados, desesperados e negligentes com a verdade e a moral. Todos os personagens parecem meio loucos. A família Karamázov é apaixonada e violenta. O pai Fiódor e Dmitri amam a mesma mulher. Dmitri acha que o pai lhe deve a herança da mãe. Ambos são lascivos, rivais e imprevisíveis. Dmitri é um paradoxo. Incapaz de se controlar tem grande dignidade pessoal e é cheio de justificativas. Ao contrário de seu pai, um cínico, Mítia visa os mais altos ideais.

Ivan não é nada disso. Inteligente e profundo é um filósofo centrado nos problemas mais irreconciliáveis da existência humana: a natureza de Deus e a ideia de permissão. Intelectual ateu parece ter dentro de si um conflito permanente entre liberdade e autoridade.

Aliócha é supostamente o herói do romance. Vivia num mosteiro, mas foi mandado para o mundo. Profundamente religioso, tudo compreende e passa o livro correndo de um lado para outro, tentando conciliar todos. Sem ele, o livro não existiria. Acaba conseguindo conciliar apenas um grupo de crianças no belo final do romance.

O conflito pai x filho é explorado sob diversas formas no romance. Se o centro do romance é o amor e ódio entre o velho Fiódor e o filho mais velho, também há conflitos mais silenciosos. **Os Irmãos Karamázov** é um enorme painel russo, psicológico e político. O romance tem uma estrutura complexa, multidimensional, de gênero difícil de definir. São eventos que ocorrem em apenas duas semanas, mas nesse curto espaço de tempo se encaixam tantas histórias, disputas, conflitos e confrontos ideológicos, que estas seriam suficientes para vários romances de suspense, obras filosóficas, crônicas familiares ou dramas domésticos.

No mundo criado por Dostoiévski, a Rússia e o mundo aparecem como se fossem o reino dos Karamázov. A noção da complexidade e da desorganização das relações talvez nunca tenha ficado tão clara como neste romance. Ninguém é confiável. A maldade pode explodir a qualquer momento. Todos dizem meias verdades por meio de mentiras. Os atos de uns são conduzidos pelos pensamentos de outros. A espiritualidade cristã é invocada a cada momento,

mas sucumbe às necessidades tirânicas de felicidade terrestre, à sensualidade e ao álcool.

5.3.2 As Personagens Fundamentais da Análise

Personagens	Identificação
Fiódor Karamazov 	Pai dos irmãos, de personalidade dúbia
Dimitri 	Filho mais velho e que vivia em conflito mais direto com o pai. Filho da primeira esposa de Fiódor Karamazov
Ivan 	Filho intelectual e ateu. Filho da segunda esposa de Fiódor Karamazov
Aleksei 	(Chamado intimamente de Aliócha) Filho que foi enviado ao mosteiro. Filho da segunda esposa de Fiódor Karamazov
Smierdiakóv 	Filho bastardo de Fiódor. Adotado por Grigori e Marfa, criados dos Karamázov
Stárietz Zóssima 	Monge, guia espiritual de Aliócha
Padre Pierapont 	Monge rival de Zóssima
Padre Paissi 	Monge amigo de Zóssima
Iliúcha 	Menino que adoece e morre
Kólia 	Líder dos meninos

5.3.3 Contexto e Apreciação Introdutória de Os Irmãos Karamázov

Os “Irmãos Karamázov” têm início com um prefácio que traz o título “Do autor”, o próprio Dostoiévski. Essa questão ressalta o problema mais geral de seu narrador fictício, que é aquele que determina a perspectiva a partir da qual será lida boa parte do romance. Boa parte, porque no romance aparecem dois narradores. Um é aquele que vem em primeiro plano e é caracterizado indiretamente de diversas maneiras; o outro permite que as personagens se expressem em demorados monólogos e em confrontos dramáticos quase sempre presente em todos os comentários.

Poderíamos mencionar que a obra de **Os Irmãos Karamázov** seria de uma dimensão literária bem mais contundente que as apresentadas em suas obras-primas anteriores e consegue abarcar uma expressão clássica do grande tema que o estava preocupando desde sua novela **Memórias do Subsolo**: o conflito entre a razão e a fé cristã.

Alguns grandes estudiosos da Literatura Russa, como o Joseph Frank, afirmam que nunca antes Dostoiévski havia expressado esse conflito com tamanha força poética, tamanha exaltação simbólica e com uma descrição tão ampla dos modelos sociais russos e da vida na Rússia. Ou melhor, nenhuma obra anterior dá ao leitor tão enorme impressão de grandeza controlada e medida, “uma grandeza que provoca, espontaneamente, uma comparação com as maiores criações da literatura ocidental” (FRANK, 2007, p. 711).

O livro I começa com uma série de capítulos curtos em retrospectiva, dedicados à história da família Karamázov. Nesses primeiros capítulos, Dostoiévski faz menção, de maneira rápida e condensada, a todas as principais personagens e aos motivos temáticos que irá desenvolver posteriormente com mais precisão.

A técnica de Dostoiévski faz com que cada uma se expanda verticalmente, por assim dizer, como uma flor de papel japonês, que, ao ser umedecida, se transforma de uma pequena bola numa flor em pleno viço; mesmo que ocorra uma mudança, ela se realiza mediante o desenvolvimento de aspectos latentes da

personalidade já presentes desde o início. (FRANK, 2007, p. 720).

Após a exposição de forma pré-ambular do Livro I, inicia-se, o que Joseph Frank nomeia de ação do romance no livro II, com a reunião da família Karamázov no mosteiro, para discutir a disputa entre Dimíttri e o pai, sob a presunção de que se comportariam melhor na presença do padre Zóssima. Anteriormente, não houve indícios de que esse embate familiar envolvesse outra coisa senão a alegação de Dimíttri do direito à herança da própria mãe; mas os dois se apaixonaram pela envolvente Gruchenska. Com isso, a questão que diz respeito ao dinheiro se alarga com a rivalidade pelos favores da moça.

Podemos afirmar que, todas as dimensões da trama principal do romance, como também das sub-tramas são expostas com habilidade quando pai e filho se agridem de forma verbal mutuamente; expondo claramente a relação de Dimitri com Gruchenska à sua então noiva. Outra finalidade desse trecho é introduzir o leitor no mundo segregado do mosteiro, que Dostoiévski nunca descrevera antes, e comparar a dignidade e serenidade de seus habitantes com os diversos tipos de interesses egoístas exibidos pelas personagens seculares.

Com o final do Livro II, Dostoiévski concluiu sua introdução, momento em que põe o leitor em contato com todas as principais personagens. Com exceção da personagem de Smerdiákov, dando início então a todas as ações da trama que irão desmembrar no restante do romance. Os livros III e IV consistem em uma série de visitas de Aliócha a diversas pessoas.

Desse modo, Dostoiévski pode então desenvolver, de uma forma mais completa, algumas personagens como Gruchenska, Katerina Ivanóvna e o capitão Sneguúriov, as quais haviam sido até o momento nas imagens distorcidas e parciais fornecidas nos diálogos rancorosos entre Dimitri e seu pai. Além disso, usando Aliócha como o pivô dessas seções, Dostoiévski coloca a multiplicidade de fatos, com suas abundantes amostras de loucura, paixão e sofrimento humanos, no quadro da sombra envolvente do mosteiro e da morte iminente do padre Zóssima.

No livro IV, Dostoiévski mantém o foco sobre Katerina Ivanovna e dedica-lhe mais um capítulo, que é intitulado “Dilaceramento na sala de visitas”, no qual Ivan, que outrora fora muito apaixonado por ela, rompe com

Katerina de uma forma decisiva, exatamente como Ivan havia feito um pouco antes com ela. Ivan, um homem muito inteligente, analisa bem o comportamento de Katerina e explica para ela o porquê de ela só ser capaz de sentir um amor de forma dilacerada.

Você precisa de Dimitri apenas para contemplar continuamente sua fidelidade heróica e reprovar-lhe sua infidelidade. E tudo isso é fruto de seu orgulho. Oh! Há nisso uma grande dose de humilhação e vileza, mas tudo isso provém do orgulho (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 256).

Percebemos na citação acima que as colocações de Ivan, foram contaminadas pela intensidade de sua própria paixão frustrada. Contudo, sua percepção é fruto, também, de uma fonte mais profunda e tematicamente relevante, ou seja, sua capacidade Ética, como resultado de sua formação. Percebemos ainda que os traços de caráter de Ivan e Katerina são fundamentalmente idênticos, pois para Ivan basta olhar para dentro de si mesmo para compreender os motivos de sua torturadora.

Dois outros motivos temáticos no livro IV também requerem algum comentário. Um é o capítulo dedicado ao fanático padre Fierapont, um velho asceta, capítulo que constitui uma ponte que integra o livro III ao livro IV. Aliócha retorna ao mosteiro no último capítulo do livro III e, antes de reaparecer no segundo capítulo do livro IV, visita o padre Zóssima, que está à beira da morte.

Nesse capítulo Dostoiévski coloca a ação desses dois livros na perspectiva moral fornecida pela morte iminente do santo monge e também força a atenção para o opositor do Zóssima, o padre Fierapont.

Antes de finalizar o livro IV, Dostoiévski já havia apresentado todas as suas personagens, demonstrado claramente o curso futuro da trama principal, e levantado sua questão de ordem ideológica no que diz respeito à razão e a fé numa instigante multiplicidade de cenas, diálogos e personagens. Nos livros que trabalharemos a seguir, V, VI e VII, esse tema vem à tona e será tratado especificamente, de forma direta e precisa em algumas, das consideradas, melhores páginas desse romance Dostoiévskiano.

No desenvolvimento de todos esses três livros trabalhados no momento, encontramos diálogos que se travam permeados pela questão da responsabilidade, não que outros conceitos importantes estejam ausentes, mas, o que toca a responsabilidade aparece com muito mais evidência.

A citação que segue, retirada do Livro VI, momento do romance em que Dostoiévski apresenta um relato da vida e das pregações da personagem do padre Zóssima, permite-nos refletir sobre essa responsabilidade que deve tomar lugar de uma visão de liberdade como possibilidade de agir, segundo o nosso prazer sem limites.

Por responsabilidade não se quer indicar exclusivamente o reconhecimento e respeito dos direitos dos outros, esta visão restaria sobre um plano simétrico, o horizonte do recíproco respeito das diferenças. Assim, na narração da morte do jovem irmão de Zóssima temos essa posição de se colocar no lugar do outro, pois é assim que seu irmão age procurando consolar a mãe:

Mãezinha, meu bem, estou chorando de alegria e não de tristeza, eu mesmo quero ser culpado perante eles, só não posso te explicar isso, pois nem sei como amá-los. (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 397).

Já no livro V, encontramos duas partes se formando em um só conjunto, a revolta de Ivan e a lenda do grande Inquisidor, essas seções conseguem alcançar patamares ideológicos que poucos romances do século XIX conseguiram. O livro V tem início com uma cena comovente em que Aliócha, orientado pelo padre Zóssima, é encaminhado a submeter-se às tentações do mundo, assumindo o compromisso de casar-se com Lisa, que oscila entre um escárnio provocante e uma terna afeição e admiração.

Igualmente, neste livro, Aliócha observa com muita tristeza a situação de sua família: “meus irmãos estão se destruindo” (DOSTOIÉVSKI, 2008 p. 304). Tais palavras mostram toda a insatisfação e dúvida que começou a sentir mesmo antes de sujeitar-se à “revolta” de Ivan, dúvidas que de repente lhe vem à mente quando diz a Lisa: “e talvez nem mesmo eu acredite em Deus”. (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 304)

Podemos afirmar que essa dúvida inesperada que pairava em Aliócha estava ligada à morte iminente do padre Zóssima, que torturava Aliócha e irá

precipitar, podemos dizer sua tímida revolta (DOSTOIÉVSKI, 2008, pp. 301-302).

Em seguida, o foco muda para Smerdiákov, a flertar com a filha do vizinho numa paródia do namoro de Aliócha e Lisa. Enquanto este último casal entremeia seus tímidos carinhos com a conversa sobre a infeliz situação da família Sneguíriov, o primeiro não tem pensamentos para outra pessoa senão para si próprios. “Era realmente Smierdiákov, todo endomingado, de cabelos cheios de brilhantina e quase frisados, de sapatos de verniz”. (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 312).

As ações presentes no livro VI representam um relato da vida e das pregações do padre Zóssima, são talvez as mais desafiadoras da obra em termos artísticos, desafiadoras no sentido de sua inclusão num romance quase não possui precedente. Exceto, talvez, com propósitos de paródia, um largo exemplo de um texto imitativo de um gênero puramente religioso.

De toda forma, não nos resta dúvida de que o padre Zóssima transmite a essência dos pontos de vista morais e sociais de Dostoiévski, como a ideia de bem comum, expressos de uma maneira apropriada a seu porta-voz ficcional. Alguns literários chegaram a acusar esses capítulos do livro VI, como sendo capítulos de grande complexidade cansativa, justificada apenas pelas frouxas ligações com o andamento da trama em desenvolvimento.

Na verdade, porém, o relato que Dostoiévski faz da vida do padre Zóssima desempenha um papel mais importante na estrutura do romance do que geralmente se percebeu.

No livro VI, Dostoiévski tentava apresentar uma atitude perante a vida, e perante o problema do sofrimento humano, diferente daquela exibida nas veementes denúncias de Ivan.

Era uma atitude de serena aceitação, embora não necessariamente passiva, do destino humano, com todos os seus sofrimentos e infortúnios, uma aceitação nascida da certeza inalterável da misericórdia tolerante de um Deus amoroso e compassivo.

Terás muitos inimigos, mas teus próprios inimigos de amarão.
A vida te trará muitos infortúnios, mas é com eles que serás

feliz, bendirás a vida e farás os outros bendigam – e isso é mais importante. (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 392).

Na citação acima, uma fala do padre Zóssima para Aliócha, o primeiro utilizado por Dostoiévski como o porta-voz que tínhamos mencionado logo acima, temos uma exposição intencional de ponto de vista moral e ético como também social daquilo que realmente Dostoiévski quer transmitir nesse livro.

No entanto, em todo nosso percurso hermenêutico da obra de **Os Irmãos Karamazov**, tomamos como instrumentos de exploração essas dimensões embevecidas pelo ponto de vista Dostoiévskiano, sejam eles, de ordem existencial, psicológica ou religiosa.

Com o livro VI encerra-se a primeira parte da obra de **Os Irmãos Karamázov**. Podemos afirmar que após a conclusão deste livro, Dostoiévski obteve o que poderíamos dizer, a moldura do romance. Com as tramas Ivan como também as do padre Zóssima, Dostoiévski determina os polos do conflito que envolve a razão e a fé, por conta desses conflitos, cada uma das personagens enfrentará crises de ordem existencial. O que coloca em cheque suas convicções, sejam elas, nas dimensões, religiosas, morais ou sociais; levando-as a uma auto-exigência de escolhas.

O tomo dois apresenta mais seis Livros e é nessa parte do texto que o romance ganha seus desdobramentos, dentre os quais o julgamento de Dimitri e condenação de Dimitri pela morte do pai, sobretudo, a plenitude de Aliócha como ser de espiritualidade. Por essa razão, esses Livros não serão aqui detalhados como foi feito em relação aos seis primeiros.

Esboçaremos agora um delinear do perfil da personagem Fiódor (pai) e de cada um dos irmãos-personagens da obra “Os Irmãos Karamázov”, chamando a atenção para algumas características do narrador. Este narrador misterioso, que parecia não conhecer, intimamente, a família Karamázov, mas acompanhou há treze anos toda a sua história, é muito importante para a apresentação das personagens.

Sabemos que ele se permite fazer especulações e construir possibilidades para preencher lacunas sempre presentes quando tentamos contar uma história. Destarte, sabe que não poderá dizer tudo, lhe escapará detalhes, lhe faltará informações, mas se esforça e faz um excelente trabalho: é investigador,

analista, advogado, companheiro, enfim se põe lado a lado com as outras personagens, ou melhor, é uma sombra de todas elas.

Então, se por um lado o narrador muitas, vezes parece, evasivo, por outro ele surpreende pela capacidade de observação, e se permite fazer desvios e algumas interrupções descritivas, preocupando-se em mostrar as personagens em seus aspectos psíquicos. Ele não tinha pretensão de convencer o leitor sobre a veracidade dos fatos, porque reconhece o caráter obscuro da história dos Karamázov, o quanto era incompreensível. Nesse sentido, ele é peça fundamental para o grande valor interpretativo que esta obra apresenta, uma vez que motiva o leitor a buscar respostas e criar novas hipóteses.

O autor-narrador d'**Os Irmãos Karamázov** cria distâncias e proximidades, fazendo este movimento com o seu excesso e falta de palavras. Com este artifício, ele se aproxima do leitor e, mesmo que quisesse salientar somente os pontos mais importantes que levaram ao parricídio e relatar o julgamento, suas digressões tornam a narrativa consistente e dados, relativamente, simples sobre a vida naquela cidade são cuidadosamente desenvolvidos.

A despeito de termos pouca descrição da natureza, vestuário e ambientes, fica evidente que o que se descortina são as personagens em sua força, trivialidades, obsessões, crimes, em sua alma. Comumente Dostoiévski é citado como psicólogo, como o maior conhecedor da alma humana, e com certeza, isso se deve à forma como ele apresenta as suas personagens, inclusive este narrador.

Quando muitos autores gastam páginas e páginas de prosa para descreverem o ambiente, o quadro em que se desenvolve uma certa cena, a Dostoiévski basta-lhe apenas meia dúzia de palavras, uns simples apontamentos; os retratos das personagens são também desenhados rapidamente, mas de tal maneira que a personagem surge imediatamente caracterizada na nossa frente. Mas as suas personagens nos são ainda dadas em toda a sua profundidade psíquica, à custa dum processo caracteristicamente Dostoiévskiano: a paixão. (NUNES, 2004, p. 57)

Sobre as personagens de Dostoiévski, Henry Troyat diz:

É preciso ouvir e fazer falar as suas personagens para que tenhamos a sensação a sua existência [...]. O lugar das palavras,

a sua escolha são características simbólicas, nada é deixado ao acaso, uma sílaba é suprimida, um som fica por articular, porque é necessário que assim seja. As paradas, as repetições, as tomadas de fôlego, o gaguejar são indispensáveis, porque debaixo dessa palavra falhada adivinha-se uma vibração abafada; numa conversa, toda a comoção secreta da alma vem à superfície, e nós sabemos não somente o que cada personagem diz e quer dizer, mas o que dissimula. (TROYAT apud NUNES, 2004, p. 58).

É desta maneira, que esta personagem consegue mostrar, desde o início, que as primeiras palavras, as atitudes irrompidas são determinantes, são começo e fim de qualquer enredo e talvez as primeiras marcas que inscrevem aquilo que gostamos de chamar de destino. Mas não foi por artimanha do destino que os três irmãos Karamázovi voltaram à casa de Fiódor Pávlovitch depois de adultos e num espaço de tempo muito curto. O próprio narrador demonstra certa estranheza diante deste fato.

Por que Ivan Fiódorovitch viera à casa de seu pai, já o perguntava eu então a mim mesmo, lembro-me com certa inquietude. Aquela chegada tão fatal, que engendrou tantas conseqüências, permaneceu por muito tempo inexplicada para mim. Na verdade, era estranho que um jovem tão sábio, de aparência tão ativa e tão reservada, aparecesse numa casa tão escandalosa, em casa de tal pai (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 376).

Não duvidemos que Ivan tivesse algum intuito; não era por afeto, saudade, nem dinheiro a razão do seu retorno. Mas deixemos isto por alguns instantes, poderia ser arriscado demais fazermos suposições precocemente; sabemos que interpretações deste tipo podem falsear e até desmoronar nossos argumentos. Segundo o narrador, Ivan voltara para intermediar a negociação de Dimítri com o pai, bem como por interesse próprio, uma vez que estava apaixonado pela noiva do irmão. Todavia ele mesmo enuncia que há algo neste retorno que contraria os fatos: “Mesmo quando fiquei ao corrente, pareceu-me Ivan Fiódorovitch enigmático e sua chegada à nossa cidade difícil de explicar.” (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 389).

Há, igualmente, um certo mistério, uma indagação sobre a volta do terceiro filho, Aliócha, ignorada por ele mesmo: “Sem dúvida, ignorava então que não teria podido explicar ele mesmo com certeza o que havia de súbito surgido em seu íntimo para arrastá-lo irresistivelmente a uma vida nova,

desconhecida. ” (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 675). O motivo manifesto era o desejo do jovem de ver o túmulo da mãe, que ele jamais esquecera, mesmo tendo ela morrido quando ele tinha apenas quatro anos. No entanto, mais uma lacuna se abre quando o pai pergunta ao filho por que teria voltado antes de ter terminado os estudos e ele “não respondeu nada, mas mostrou-se mais pensativo que de costume” (DOSTOIÉVSKI, 2008, p.694).

É importante destacarmos o quanto de pistas o narrador nos deixa sobre a situação formada a partir de uma decisão de retorno. Vejamos que Aliócha achava que “ (o) pouco interesse que lhe testemunhava Ivan podia provir de uma causa que ele ignorava. Parecia este absorvido por algo de importante, como se visasse a um alvo muito difícil, o que teria explicado sua distração a respeito dele” (DOSTOIÉVSKI, 2008, p.702).

Quanto a Dimítri, a dívida parecia ser a única razão. Estava claro que odiava o pai e vinha lhe cobrar tudo do que foi privado, sendo o dinheiro o representante possível para isto. É justamente nesta fenda que encontramos os primeiros passos para nossa investigação. Realmente, é difícil explicar que laços são estabelecidos entre pai e filho, produzindo, efeito que marca todas as relações que serão estabelecidas, posteriormente.

Relações de amor, trabalho, dinheiro e tudo que possa conduzir a vida de um indivíduo. Não percamos de vista, e o narrador é bastante perspicaz para nos auxiliar neste intento, que a família Karamázov, que até então nunca se reunira, terá seu primeiro encontro e o desfecho será o parricídio. Os filhos, excetuando-se Aliócha, se reúnem em bando para matar o pai.

5.4 O DESENVOLVIMENTO ESPIRITUAL DE ALIÓCHA: os ensinamentos do Stariétz, os processos descontínuos e sua relação com o campo pedagógico e a formação humana.

Logo nas primeiras páginas do romance “Os irmãos Karamázov” o narrador fala sobre seu herói, Alieksiêi, mostrando-o como um personagem indefinido, excêntrico e sujeito ao risco de ser incompreendido pelos seus leitores:

Para mim ele [Alieksiêi] é digno de nota, mas duvido terminantemente que consiga mostrá-lo ao leitor. O caso é que talvez até se trate de um ativista, mas um ativista indeciso, indefinido. Pensando bem, seria estranho exigir clareza das pessoas numa época como a nossa. Uma coisa, é de crer, fica bastante evidente: trata-se de um homem estranho, de um excêntrico até” (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 13).

Na verdade, temos exposto aqui essa situação de estranhamento de Aliócha em relação ao mundo, configurando-se de forma burguesa, logo, já apregoando uma sociabilidade egoísta e centrada no individualismo. Daí, o sentimento de exclusão que perpassa a pessoa de Aliócha, pois ele se põe em contrário com essa realidade.

Mas Aliócha traz em si um forte potencial espiritual: inclinado de compaixão, sensível para as coisas simples, humano e paciente. Por vontade própria fora morar numa espécie de mosteiro onde recebia os ensinamentos de um Stárietz. A ida ao mosteiro para se colocar no seguimento de Zóssima pode ser compreendido como um segundo momento na trajetória de Aliócha, por conseguinte, ele se decide por dar uma resposta à situação de exclusão com a qual convivia na sociedade. Nesse momento há, evidentemente, uma busca pela segurança no mosteiro; um lugar que pudesse se reconhecer. Todavia, como será visto mais tarde, esse Encontro com Zóssima a condição para se decidir por uma contraposição ao cenário de degradação da existência dos indivíduos.

Segundo o narrador do romance, ele procurou a reclusão não por fanatismos religiosos nem por radicalismos, mas porque se via incompreendido

pelo mundo e nesse ambiente encontrava paz e serenidade para os seus pensamentos. Vejamos o que nos mostra o próprio narrador:

Aviso, antes de tudo, que esse rapaz, Aliócha, não era absolutamente um fanático e, a meu ver, nem chegava a ter nada de místico. Antecipo minha opinião completa: era somente imbuído de um precoce amor ao ser humano, e se lançou no caminho do mosteiro, foi apenas porque, na ocasião, só ele lhe calou fundo e lhe ofereceu, por assim dizer, o ideal para a saída de sua alma, que tentava arrancar-se das trevas da maldade mundana para a luz do amor. E esse caminho só lhe calou fundo por que aí ele encontrou naquele momento um ser que achava extraordinário – o nosso famoso Zóssima, stárietz do mosteiro [...] (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 32).

Aliócha sentia a hostilidade e maldade da sociedade. Não precisamos ir longe para entender a preocupação do “monge”, basta observamos as figuras do pai e dos seus irmãos. Diante dessa situação vivida entre os irmãos e o pai, vemos que Aliócha ocupa um entre-lugar na narrativa do romance. Quer dizer, é um herói que tenta conciliar as vozes dos seus irmãos e do seu pai e intervir a favor de todos. Seu discurso é o da humildade, fé no amor e no perdão. Aliócha traz em si uma concepção próxima da ideia socialista cristã – conciliadora, igualitária, humana –, já os outros Karamázov destoam dele por refletirem uma burguesia esbanjadora, fútil, materialista, descrente da bondade e do amor. De acordo com Paulo Bezerra (2008), no texto crítico que integra essa obra de Dostoiévski:

O epílogo do romance revela a intenção ideológica que Dostoiévski imprimiu à imagem de Aliócha Karamázov [...]. Embasado num sentimento de fraternidade ético-religiosa, o discurso que encerra o romance traduz, de fato, uma concepção de socialismo cristão, que foi uma marca ideológica do próprio Dostoiévski (BEZERRA, 2008, p. xiv).

No livro “Problemas da poética de Dostoiévski” (2002), Bakhtin fala, entre outras coisas, sobre o caráter polifônico das obras desse autor. Cada personagem é marcado por várias vozes que ecoam ao longo da narrativa. Essas vozes, por vezes, encontram e se desencontram em situações violentas, contraditórias, inflamadas, causando discussões e conflitos e é nessa efervescência de opiniões que os personagens se realizam, entendem a si

mesmos e ao outro. Na “Estética da criação verbal” (2003), Bakhtin diz a respeito da polifonia da obra Dostoiévskiana:

Em toda parte, há certa intersecção, consonância ou intermitência de réplicas do diálogo aberto com réplicas do diálogo interior dos personagens. Em toda parte, certo conjunto de ideias, pensamentos e palavras se realiza em várias vozes desconexas, ecoando a seu modo cada uma delas. O objeto das intenções do autor não é, de maneira alguma, esse conjunto de ideias em si como algo neutro e idêntico a si mesmo. Não, o objeto das intenções é precisamente a realização do tema em muitas e diferentes vozes, a multiplicidade essencial e, por assim dizer, inalienável de vozes e a sua diversidade (BAKHTIN, 2003, p. 199).

Desse modo, cada personagem – Fiódor, Dimitri, Ivan, Aliócha, Smierdiákov etc. – representa uma convicção, um ponto de vista diferente sobre o mundo e as situações vividas no livro (DOSTOIÉVSKI, 1981, p. 27). Essa multiplicidade de vozes traz consigo, além de concepções valorizadas pela sociedade, também àquelas que não têm muito espaço, que ainda lutam para serem ouvidas. Em meio à sociedade burguesa que o rodeia, Aliócha responde silenciosamente, por meio de gestos sutis, contra apego ao dinheiro, à mentira, à desigualdade social, ao preconceito etc., representando, veladamente, vozes inferiorizadas que também acreditam nesses ideais.

Apesar de Aliócha ter uma origem rica, este se sente deslocado de sua família; seus valores não condizem com o modo de vida observado nos outros Karamázov. O desconforto o leva a buscar uma nova forma de vida encontrada no mosteiro na figura do Stárietz Zossima. Vejamos o seguinte trecho sobre o posicionamento de Aliócha:

Talvez digam que Aliócha era obtuso, atrasado, que não concluiu seu curso, etc. Que não concluía seu curso era verdade, mas dizer era obtuso ou tolo era uma grande injustiça. Vou simplesmente repetir o que já disse: ele só se enveredou por esse caminho porque foi o único que o fascinou naquele momento e ao mesmo tempo lhe ofereceu todo o ideal para a saída de sua alma, que tentava arrancar-se das trevas para a luz. Acrescenta-se que ele já era, em parte, um jovem do nosso tempo, ou seja, honesto por natureza, que reclamava a verdade, que a procurava e acreditava nela e, uma vez tendo acreditado, exigia participar imediatamente dela com toda a força de sua alma, reivindicava um feito urgente, movido pelo premente desejo de doar tudo de si, até mesmo a própria vida, para

realizar esse feito. [...] Aliócha apenas escolheu um caminho oposto ao de todos outros, mas com a mesma sede de um feito imediato (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 44-46).

Aliócha é símbolo do sonho de transpor as barreiras de uma sociedade mecânica e preconceituosa para alcançar a valorização do lado humano das pessoas, de melhores condições de vida pautadas nos ensinamentos cristãos. Segundo Bakhtin:

De fato, as personagens de Dostoiévski são movidas por um sonho utópico de fundação de alguma comunidade de seres humanos fora das formas sociais existentes. Fundar uma comunidade na terra, unificar algumas pessoas fora do âmbito das formas sociais vigentes – a isso aspiram o Príncipe Míchkin, Aliócha, aspiram em forma menos consciente e menos nítida todas as demais personagens de Dostoiévski. [...]. É como se a comunidade se houvesse privado do seu corpo real e quisesse fundá-la arbitrariamente com material puramente humano (BAKHTIN, 2003, p. 201).

Se pensarmos essa sua disposição de conflito com o mundo, mas que ao mesmo tempo almeja uma transformação, em termos pedagógicos, veremos que é possível empreender uma leitura da trajetória narrativa da personagem Aliócha como um percurso em que as dimensões instáveis e descontínuas da existência humana podem aflorar. Pois, ao longo do enredo Dostoiévski delinea, incisivamente, o amadurecimento espiritual de Aliócha.

Todavia, esse desenvolvimento espiritual de Aliócha pode ser notado de modo mais efetivo em duas situações expostas ao longo do romance: na sua reação quando da morte do Padre Zóssima e nas passagens referentes ao relacionamento dele com os meninos.

5.4.1 Aliócha: da Exortação ao Despertar

Os episódios que envolvem a morte de Zóssima são narrados durante boa parte do romance indo da metade do primeiro volume até o início do segundo volume. O Stariétz Zóssima era bastante venerado por muitos e a agonia de sua morte foi acompanhada com muita curiosidade. Havia a crença de que os santos após a morte não tinham seus corpos decompostos por alguns dias. Todos aguardavam com ansiedade essa confirmação para o caso de Zóssima. Vejamos:

Quando Aliócha deixou o quarto por um minuto, ficou pasmo com a emoção geral e a expectativa da irmandade que se aglomerava na cela e em torno dela. Entre seus integrantes essa expectativa era quase inquieta; em outros, solene. Todos aguardavam algo de imediato e grandioso logo após o falecimento do stariétz (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 233).

Ocorre que, logo após sua morte, seu corpo começa a manifestar sintomas de decomposição muito rapidamente e a irmandade, de imediato, começa a duvidar da santidade de Zóssima. A reverência que antes existia e via dar lugar a uma grande desconfiança, chegando mesmo ao gracejo.

Era como se tivessem guardado uma vingança pelo fato do Stariétz parecer inigualável em suas práticas de santidade quando em vida. Embora o mosteiro tivesse outros monges respeitados, já velhos, piedosos e que jejuavam, a fama de santidade de Zóssima era vastíssima. Mesmo que não fosse de indicar práticas de penitência severas àqueles que o procuravam, consigo agia diferente, pois todos os dias praticava a confissão. Isso, por certo, gerava incômodo nos outros monges. Daí que o narrador comenta:

Por exemplo, ele nunca fizera mal a ninguém, mas eis o que se ouvia: “Por que o consideravam tão santo?”. E só essa pergunta, que foi pouco a pouco, se repetindo, acabou redundando num turbilhão de maldades das mais insaciáveis. Por isso eu acho que muitos dos que sentiram o cheiro deletério exalado por seu corpo, e ainda por cima tão depressa – porque ainda não havia transcorrido nem um dia de sua morte –, não cabiam em si de alegria (DOSTOIÉVSKI, 2008a, p. 448).

Esse comportamento se fez presente entre monges e leigos e só fez crescer:

Mal a decomposição começou a manifestar-se, só pelo aspecto dos monges que entravam na cela do morto dava para deduzir o que os levava ali. Um entrava, permanecia um pouco e saía para confirmar depressa a notícia aos outros (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 448).

Essa situação deixou Aliócha confuso, chegando mesmo a duvidar da santidade de Zóssima. Dentre todos, o padre Paissi foi o único que permaneceu sereno e durante todo o tempo se pôs junto ao corpo rezando. Foi ele quem confrontou Aliócha e o fez recordar do amor e dos milagres que o stariétz manifestara em vida.

Notando a dúvida do noviço, o padre Paissi a ele se dirige e diz: “– Será que até tu foste tentado? – Exclamou de repente o Padre Paissi- será que até tu estás com estes incrédulos! – Acrescentou com amargura”. O que acontece aqui é um exemplo de exortação. Aquela chamada à consciência que pressupõe a liberdade do indivíduo para decidir. Vejam que o Padre Paissi não profere uma ordem. Ele estabelece as condições para que Aliócha se confronte.

A admoestação (exortação) do padre Paissi ocorre em um momento em que Aliócha vai se ausentar do mosteiro. Ele parece não levar em conta as palavras do Padre Paissi, pois a este não responde e segue seu curso. Entretanto, seu momentâneo distanciamento parece significar a necessária meditação a respeito de tudo o que acontecia, pois, ao voltar ao mosteiro sua atitude será outra.

Podemos notar que os eventos ocorridos em torno da morte de Zóssima se constituem para Aliócha na experiência de processos que podemos configurá-los ora como A Crise, ora como Exortação como proposto por Bollnow. O desaparecimento de seu mestre o atordoa e o deixa inseguro, inclusive em sua fé, visto que o mau cheiro a exalar tão rapidamente do corpo do defunto não era esperado, levando ao descrédito da santidade deste.

As consequências dessa situação desafiam Aliócha. É o esbarrar em um contrário de que fala Bollnow (1971, p. 158), e que vai exigir um posicionamento do discípulo: ou recebe essa força contrária e nada faz (não sendo autêntico em sua existência) ou se sente desafiado e procura refazer seu

caminho, ou seja, toma para si o “Tu deves mudar de vida” de Rilke, lembrado por Bolnow.

A volta de Aliócha ao mosteiro sinaliza sua escolha pela acolhida do encontro. Porquanto, sem se ater aos sinais exteriores, que tanto marcava a expectativa da irmandade em relação à Zóssima, volta-se para o leito no qual o corpo é velado e sem nem se incomodar com o odor sempre mais forte passa a rezar junto ao corpo e seu semblante é sereno.

Essa confiança em si mesmo, já não dependente de um guia e vai se manifestar nas situações travadas com os garotos: outro exemplo de processos descontínuos na vida de Aliócha. Podemos dizer que, nesse momento, revela-se na narrativa, o Aconselhamento e até mesmo o Encontro.

O acompanhamento da trajetória de Aliócha na narrativa comprova o que anteriormente se procurou demonstrar. Aliócha experimenta uma profunda transformação em sua fé. Ele demonstra uma experiência de fé ingênua até um significativo amadurecimento, quando compreende o verdadeiro ensinamento contido na figura mística de Zóssima.

A reação de Aliócha quando Zóssima morre e ele fica confuso, pondo em dúvida a santidade do Stariétz, revela que ele, até aquele momento, tinha uma adesão frágil àquela experiência, já que ainda estava voltado para os aspectos superficiais da vida mística. Até ali ele não havia compreendido o fundamental para abraçar uma caminhada espiritual, parecia querer afastar de si os elementos difíceis e dolorosos. Um sinal dessa sua acomodação é a sua resistência a deixar o mosteiro, o que implicava em atravessar desafios e dificuldades. Diferente disso preferia a segurança que aquele ambiente proporcionava.

Em razão dessa vivência imatura ele resta completamente abalado em sua fé com o passamento de seu mestre. Somente quando Padre Paissi o coloca em verdadeira meditação, recordando o significado profundo e autêntico dos ensinamentos de Zóssima é que ele adentra um discernimento eficaz e o faz dar um salto na sua fé. De outro modo, essa exortação realizada pelo confrade de Zóssima toca de modo significativo no jovem noviço, fazendo-o despertar para assumir uma fé madura, que abraça os desafios contidos nessa adesão.

Com isso, Aliócha compreende que a verdadeira fé não depende da presença de um guia que em todo tempo nos diz o que deve ser feito, nem de um ambiente todo seguro, incapaz de nos fazer experimentar nossa força espiritual, por nunca nos pôr à prova de modo intenso e desafiador. Menos ainda, da manifestação de milagres e feitos grandiosos, porém, ao contrário, a internalização de uma fé autêntica se dá em meio àqueles que nos fazem provar essa mesma fé, nesse caso, fora do mosteiro.

A autêntica meditação espiritual que Aliócha realiza, provocada pela lembrança do Padre Paissi, faz ver a ele que até então ele apenas tinha adesão à figura de um grande místico, portanto sua fé era superficial e infantil. A partir desse momento, ele assume outra postura, pois a confirmação dessa fé autêntica se dá em meio a situações desafiadoras, que passam a atestar seu abandono de uma fé superficial e a vivência sempre crescente de um amadurecimento espiritual.

Desse modo, o processo que Aliócha vivencia pela morte do Padre Zóssima se constitui como marco fundamental em sua caminhada de amadurecimento espiritual. Esse episódio funciona como seu despertar. Ele, que até então se mostrava bastante vacilante e duvidoso, passa desde então a ter grande confiança em si e a compreender e exercitar seu papel pedagógico nas interações com os outros. Isso fica explícito na sua relação com os garotos, que será discutida em seguida.

5.4.2 Aliócha e as Crianças: Do Aconselhamento ao Despertar

O outro episódio que demarca a consolidação espiritual de Aliócha, sendo aqui já uma experiência prática decorrente de seu momento de percepção do que seria uma fé autêntica. A qual demonstra o quanto poderia contribuir para a mudança das pessoas, pelo meio de um processo que leve ao despertar das mesmas, diz respeito a sua relação com os garotos.

A relação de Aliócha com os garotos ocorre em momentos espaçados do romance e nem tão extensos, é verdade. Entretanto, esses episódios são reveladores da condição de mediador que Aliócha assume na narrativa, visto o processo de transformação que essas crianças vivenciam através da relação que com ele mantêm.

A entrada dos meninos na vida de Aliócha ocorre de modo fortuito, em meio a sua presença, por acaso, à cena em que os meninos se apedrejam. A história dos meninos é protagonizada por Iliúcha, um menino bem pobre e doente e Kólia, filho de uma viúva. Este era bastante inteligente e esperto e essas características, além do fato de ser mais velho do que os demais, faziam dele uma espécie de líder dessas crianças.

Iliúcha se torna bastante arremido e agressivo em função das galhofas que sofre da parte dos outros meninos, pelo fato de seu pai sofrer uma acusação e ter caído em desgraça. Para defender a dignidade do pai se volta com violência contra os demais e, em dado dia, termina por desferir uma canivetada em Kólia. Os outros garotos, como represália, passam a persegui-lo e apedrejá-lo, o que é revidado por Iliúcha. Eis a cena do encontro de todos eles com Aliócha.

Após esse episódio passam-se dois meses e quando a narrativa volta a eles Iliúcha já está à beira da morte e Dostoiévski inicia esse outro momento a partir da ida de Kólia ao leito de morte daquele. Leva consigo uma surpresa. O cachorro Jutchka, pertencente a moribundo e que todos davam por morto, o que fazia o sofrimento de Iliúcha só aumentar. O garoto havia feito uma brincadeira com o próprio cachorro um tempo atrás. Lançou um pedaço de pão com um alfinete dentro. Ao engolir, o cachorro passou a ganir até sumir em meio à mata. Iliúcha desenvolveu um forte remorso. Ocorre que Kólia o encontrou e o levou até seu dono como prova de reconciliação.

Embora, não havendo narração, ficamos sabendo que Aliócha passa a se fazer presente na vida de Iliúcha e dos demais meninos, menos de Kólia que o encontra, propositalmente, junto à cama de Iliúcha quase defunto. Desse encontro, no qual Kólia confirma a grandeza espiritual de Aliócha já anunciada pelos outros garotos, temos o desfecho do romance, mesmo que com um grande intervalo. Porquanto Dostoiévski passa a narrar os desdobramentos do assassinato do pai dos Karamázov, que é o funeral de Iliúcha, em que todos os

meninos mais uma vez se encontram e firmam um pacto entre si e Aliócha, confirmando a transformação espiritual que aí se processa.

Um dos trechos da relação de Aliócha e os meninos no romance é intitulado “Os colegiais”. Aliócha estava para se dirigir à casa da senhora Khokhlakóva e encontra um grupo de garotos na faixa dos dez anos. Ele nota que os meninos estão armados de pedras nas mãos, prontos para atirarem em outro garoto que estava mais afastado. Ele repreende os meninos, mas estes afirmam que estão a revidar, pois aquele garoto de olhos tristes seria muito perigoso, e advertem Aliócha para ter cuidado com ele, pois ele irá apedrejá-lo.

Aliócha insiste em seguir o garoto. Ocorre justamente aquilo que os meninos haviam dito. Ele apedreja Aliócha sem nenhum motivo e chega até a mordê-lo no dedo da mão, mas Aliócha não revida, apenas pergunta ao menino porque faz aquilo se não havia razão alguma para fazê-lo.

Está bem-disse -, está vendo como me mordeu de forma dolorida, mas basta, não é? Agora me diga, o que foi que eu lhe fiz?

O menino o olhou surpreso.

Embora eu não o conheça absolutamente e o esteja vendo pela primeira vez – continuou Aliócha com a mesma calma -, não é possível que eu não tenha lhe feito nada, senão você não estaria me torturando à toa.

Em vez de responder, o menino começou subitamente a chorar alto e correu de Aliócha.

Ele decidiu que tão logo arranjasse tempo sairia sem falta para procurá-lo e esclarecer esse enigma que o deixara tão perplexo (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 254).

O que vemos nessa atitude de Aliócha é a capacidade de provocar o garoto. Provocação que podemos percebê-la como mais um dos processos descontínuos de Bollnow, nesse caso Aconselhamento. Ou seja, em busca de que este tenha a possibilidade de perceber a provocação em seu mais profundo ser e, por isso, possa optar pela mudança em sua vida. Nesse sentido, Aliócha consegue provocar processos descontínuos demarcados por contatos especiais, no horizonte da existência.

A figura de Aliócha como sinal de provocação dos processos descontínuos, no sentido exposto por Bollnow, resulta mais enfática, pelo processo de mudança que se estabelece entre os meninos, em um passo posterior do romance. Trata-se do modo como às atitudes dos garotos vão se transformando, ao ponto de reverem suas desavenças e se colocarem em situação de fraternidade perante eles próprios. Isso se manifesta por ocasião da doença e morte de Iliúcha, o garoto das pedradas, tomado por todos os outros como maléfico. Nesse momento ficamos sabendo de muitas razões de seu comportamento.

No início do tópico denominado “A meninada” se esboça a personagem de Kólia Krassótkin. Dele, tomamos conhecimento que é órfão de pai e coube à mãe viúva cuidar de sua educação. Kólia dispõe de inteligência e perspicácia agudas; chega mesmo a se apresentar com arrogância e pedantismo. Esses aspectos compõem uma estratégia do garoto para se apresentar como importante diante dos outros. Kólia era visto como um grande travesso²⁵.

Uma certa manhã de frio sai de casa junto ao garoto de nome Smúrov e ficamos sabendo que vai visitar o pequeno Iliúcha que está à beira da morte. Este último é aquele garoto que no episódio das pedras havia desferido uma canivetada no próprio Kólia. Ao chegarem próximo à casa ocorre o encontro entre este e Aliócha. Destarte descobrimos que Aliócha se tornara amigo e guia espiritual dos garotos, menos ainda de Kólia. Os garotos haviam se reconciliado com Iliúcha em função da convivência com o Karamázov. Somente Kólia resistia a se tornar amigo de Aliócha, porém, revela o quanto já queria conhecê-lo devido a tudo o que os meninos dele falavam.

Com a cara séria, Kólia encostou-se à cerca e ficou aguardando o aparecimento de Aliócha. Sim, fazia tempo que queria encontrar-se com ele. Ouvira muito os meninos falarem dele, mas até então sempre aparentara um desdenhoso ar de indiferença quando lhe falavam dele, chegava até a ‘criticar’ Aliócha ao ouvir o que lhe falavam sobre ele. Mas, lá com seus botões, tinha muita, muita vontade de conhecê-lo: em todas as

²⁵ Os outros garotos de sua idade o admiravam e ele era o líder da meninada. Havia adquirido essa importância a partir de um episódio no qual teria demonstrado grande valentia. Procurando demonstrar destemor e almejando a conquista dos meninos se propõe a deitar-se na linha ferroviária para que o trem passasse sobre ele. Cumpre o desafio e desde então é tomado pelos outros meninos por um misto de admiração e temor. (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 673-675).

histórias que ouvia sobre Aliócha havia algo simpático e atraente (DOSTOIÉVSKI, 2008, pp. 691-692).

Nesse encontro ocorrem duas atitudes da parte de Kólia que arrematam o quanto Aliócha, por revelar forte dimensão espiritual provoca a mudança nos outros. Primeiro, Kólia afirma que ele é místico e que a partir de agora se deixará imbuir pelo que vem de Aliócha; em segundo, como decorrência desse encontro e de tudo o que já ouvira falar dele. Kólia se arrepende, chora pela situação de Iliúcha e se põe na condição de consolador do garoto moribundo, visto que resgata o cachorro deste, que havia se perdido e era dado como morto. Não por acaso, o epílogo do romance é o funeral de Iliúcha que tem todos os garotos reunidos em gesto de fraternidade.

Nesse momento fica explicitada toda a força espiritual presente em Aliócha, pois os meninos agora estão modificados e se colocam em uma posição de compromisso uns com os outros, mesmo que fosse inevitável que cada um seguisse seu caminho daí para frente. Esse encontro fez deles um grupo, como afirma Dostoiévski (2008, p. 990), por ocasião do sepultamento de Iliúcha quando diz: “os meninos cercaram o caixão como um grupo compacto e começaram a levantá-lo”. Essa configuração de grupo se confirma pelo apelo de Aliócha para que nunca esmoreça o compromisso entre eles:

Combinemos aqui, junto à pedra de Iliúcha, que nunca esqueceremos, em primeiro lugar, Iliúchetchka, e em segundo, uns aos outros. E que, independentemente do que mais tarde venha em nossas vidas, esmo que passemos vinte anos sem nos vermos, ainda assim haveremos de recordar como sepultamos o pobre menino, no qual antes atiraram pedras da ponte – estais lembrados? – e a quem depois todos passamos a amar [...] nunca esqueçais como certa vez nos sentimos bem aqui, todos comungando, unidos por aquele sentimento tão bom e bonito, que durante aquele momento de nosso amor pelo infeliz menino nos fez, talvez, melhores do que em realidade somos (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 996).

As vivências descontínuas entre Aliócha e os meninos provocou a mudança na vida destes. Foram capazes de rever suas condutas e de instaurarem entre si um pacto, que poderíamos denominar o pacto com os processos descontínuos que toca o que há de mais íntimo do humano e dá sentido à

existência, que reconhece a descontinuidade presente em cada um e com ela se compromete.

Mesmo que Dostoiévski não nos apresente aqueles dois meses de intensa convivência entre Aliócha e os meninos, o que ocorre, posteriormente, termina evidenciando que sua interação com eles foi caracterizada pela prática do aconselhamento. Isso porque as atitudes dos garotos e suas falas sempre se reportam a essa capacidade dele de fazê-los confrontar-se com suas atitudes.

O desejo de Kólia por querer conhecer Aliócha é uma evidência dessa sua força espiritual. De sua presença aconselhadora junto aos demais. Ele mesmo chega a confessar a Aliócha que queria comprovar se o que os outros garotos falavam dele correspondia à verdade. Aqui, a partir de nossa compreensão sobre a distinção entre conselho e aconselhamento apresentados na pedagogia da existência da qual Bollnow trata percebermos de maneira mais clara, esse processo presente nessa passagem da narrativa. Vejamos:

Um tal conselho – uma tal proposta – diz ao homem o que deve fazer numa situação, ou como nela deve comportar-se. Um tal conselho, por sua vez, pode tomar formas bem diversas. Temos, por exemplo, a prevenção, a advertência, que desaconselha o homem de algo determinado ou que lhe indica seus efeitos perniciosos.

O aconselhamento propriamente dito, porém, se diferencia de tais formas do simples conselho. Ao passo que o simples conselho recomenda ao homem um determinado comportamento, em certos casos também sem fundamentação, o aconselhamento lhe comunica numa reflexão fundamentada nos princípios básicos a evidência da compreensão, de que necessita para as suas decisões.

[...]. Enquanto o homem, confiando na autoridade, pode seguir um conselho, mesmo sem o examinar, no aconselhamento ele é convidado a fazer a sua própria escolha entre as possibilidades. (BOLLNOW, 1974, p.125)

O conselho nos remete às posturas pedagógicas dos modelos tradicionais de educação, já o aconselhamento, assim como os demais processos descontínuos de Bollnow, pertence ao que tratamos por pedagogia da existência.

A presença de Aliócha junto aos meninos não ocorre por uma conduta indicativa que orienta as atitudes dos outros, no caso os meninos. Na verdade, sua figura faz esses garotos mergulharem naquilo que é fundamental à vida dos seres humanos e, nesse sentido, sua presença é aconselhadora e educativa. É isso o que ele realiza. Pois nos diz Bollnow (1974, p. 135) que, a dimensão educativa do aconselhamento se dá justamente quando penetra toda a vida em seu jogo.

Levando em conta o que logo acima foi exposto acerca do aconselhamento em Bollnow, isto é, que é configurado não pela indicação do que se deve fazer. Porém, muito mais por uma atitude reflexiva da parte do educador que nela insere a possibilidade da decisão daquele que, por ventura, se encontra na condição de ser aconselhado, o educando, resulta evidente que na relação que Aliócha estabelece com os meninos há uma importante postura de aconselhamento. Ele não orienta e nem impõe um caminho, mas, como nos mostra Bollnow (1974, p. 125), sua forma de proceder revela que “a função do aconselhamento é antes a de colocar-se generosa e desinteressadamente a serviço da decisão a ser tomada pela outra pessoa”.

Com isso, podemos identificar a ocorrência do aconselhamento nessa relação do Karamázov com as crianças, quer dizer, sua presença é generosa e desinteressada; assiste e faz com o outro decida a partir de seu aconselhamento provocador. Se isso é verificável para todos os meninos, com o caso de Iliúcha temos a situação mais bem-acabada dessa ocorrência efetiva do aconselhamento em sua vida.

Para demonstrar o quanto o aconselhamento provocou mudança no menino Iliúcha, basta que comecemos a relembrar o quanto era irritadiço e violento logo que aparece na narrativa. Se nos episódios da canivetada desferida em Kólia e nas pedradas atiradas nos outros meninos podemos encontrar uma motivação para assim agir, visto que Kólia o havia esnobado e os demais dele caçoavam sua atitude violenta para com Aliócha não encontra um motivo razoável.

Naquele encontro fortuito em que Aliócha se depara com o mútuo apedrejamento temos a melhor exemplificação dessa condição violenta de Iliúcha. O monge de calças de *grodetur* pois, é assim, que o garoto chama

Aliócha na ocasião, tinha acabado de encontrar pela primeira vez o irritado garoto e nada tinha contra ele. Pelo contrário, havia repreendido os outros garotos, pedindo que parassem com aquilo, pois era uma atitude sem sentido e covarde. Iliúcha ignorou tudo isso e pôs-se a atirar pedra em Aliócha e terminou por agarrar-lhe um dos dedos da mão com a boca, soltando-o apenas depois de o sangue escorrer em profusão. Aliócha não revidou. A atitude do menino incitou nele o desejo de melhor conhecê-lo e querer entender tamanha violência. Manifestou o desejo de procurar o menino e, realmente foi o que fez.

Quando, na narrativa, temos conhecimento de que aquele desejo de Aliócha foi concretizado, o menino Iliúcha já está em seus últimos momentos. Todavia, os diálogos ali travados e a intimidade já existente entre ambos nos dão conta de que a amizade se estabeleceu logo em seguida ao primeiro encontro turbulento. Nesses dois meses decorridos Aliócha esteve presente ao leito do enfermo, sendo aquela presença generosa e desinteressada de onde brota o aconselhamento, conforme Bollnow. Não fosse assim, o garoto não revelaria uma nova atitude nesse momento de agora. Dostoiévski não narra esses dois meses, mas toda a forma de Aliócha se portar após o despertar pela morte de Zóssima, principalmente com as crianças nos permite concluir que sua presença junto a Iliúcha foi configurada também pelo aconselhamento.

Após a consolidação desse encontro, Iliúcha perde o traço violento e irritadiço que o marcara e se reconcilia com todos, principalmente com os meninos, seus desafetos. É claro que sua condição de doente terminal pode ser tomada como razão dessa sua nova postura. Entretanto, talvez seja possível compreender sua doença como uma alegoria de um processo de transformação, pois, não podemos esquecer, estamos diante de um discurso romanesco.

Todavia, o mais eloquente sinal dessa transformação de Iliúcha, como decorrente da figura aconselhadora de Aliócha, parece ser seu manifesto desejo de reencontrar Kólia, aquele a quem mais ofendeu, inclusive fisicamente. Aliócha relata ao próprio Kólia que em diversas ocasiões, nesse período em que esteve com o doente, era o nome dele que Iliúcha reclama em todo o tempo. Quando Kólia resolve vê-lo não é outra coisa o que acontece, senão uma reconciliação que se assenta no reconhecimento dos erros cometidos e no necessário perdão da parte dos dois. Aqui é importante ressaltar, sobretudo, a

atitude do menino moribundo, por dois motivos. Primeiro, Iliúcha detém um comportamento sabidamente agressivo antes da presença de Aliócha. Segundo, após sua amizade com o noviço Karamázov, ocorre importante modificação no seu modo de interagir com as pessoas, não há mais ressentimento e nem atitudes violentas, confirmando a o impacto da presença aconselhadora de Aliócha. Iliúcha, desse modo, expressa, em termos narrativos, a força transformadora do aconselhamento.

O romance finda com essa demonstração de mudança e de fidelidade a essa mudança:

Guardemos na lembrança o seu rosto [de Iliúcha], sua roupa, sua botinha pobre, seu caixãozinho, e seu pai infeliz e pecador, e como ele valentemente se levantou sozinho em sua defesa contra a turma inteira!

Guardaremos, guardaremos! Tornaram a gritar os meninos.
[...]

Então, a caminho! E agora lá vamos nós de mãos dadas!
E sempre assim, de mãos dadas para o resto da vida! Hurra, Karamázov! Gritou Kólia mais uma vez entusiasmado, e mais uma vez todos os meninos secundaram sua exclamação (DOSTOIÉVSKI, 2008, pp. 998-999).

A personagem Aliócha fez um percurso em direção ao desenvolvimento de sua dimensão espiritual e por isso foi capaz de gerar um encontro existencial com os meninos, instaurando, pela provocação dos mesmos, um processo de mudança em suas vidas. Essa é a tarefa do educador: instaurar um percurso de formação humana que cada educando desenvolva em si a dimensão de espiritualidade e com isso possa ser capaz de perguntar pelo sentido de sua existência.

Essa parte final do romance evidencia e explicita de modo contundente o importante papel pedagógico que Aliócha desempenha em termos de uma pedagogia existencial. Como vimos, após o evento da morte de Zóssima, em que seu amadurecimento espiritual se evidencia e se torna claro seu papel enquanto educador da dimensão espiritual dos indivíduos, sua convivência com os meninos é de natureza, eminentemente, educativa e é caracterizada pela dimensão do aconselhamento. Esse trabalho de aconselhamento leva a um nítido despertar da parte das crianças, visto que suas atitudes para com o marginalizado Iliúcha sofre importante inclinação, no sentido de acolhê-lo.

O romance de Dostoiévski, como vimos, nos apresenta muitas possibilidades de problematizar o processo educativo como espaço de formação humana que deve nos lançar para assumir nossa existência.

5.5 O IDIOTA

O *Idiota* começou a ser escrito em 1867 e teve seus últimos capítulos publicados no ano de 1869. Escrito em um período completamente conturbado da vida de Fiódor Dostoiévski, em meio a diversos infortúnios, crises epiléticas, viagens e muitas perturbações psicológicas. Segundo Paulo Bezerra, nesse romance Dostoiévski constrói uma das personagens mais marcantes de toda literatura. Considerada pelo próprio Dostoiévski, entre todos os seus grandes romances, a obra mais pessoal. “Todos aqueles que falaram que ele era a minha melhor obra têm em sua formação mental algo de especial, que sempre me surpreendeu e agradou” (DOSTOIÉVSKI, 2011, p.159)

5.5.1 O Enredo

No romance **O Idiota**, Dostoiévski narra o drama do Príncipe Míchkin. A trama começa com o retorno de Míchkin da Suíça, depois de uma estadia de cinco anos para se tratar de Eplepsia²⁶. Ficamos sabendo que ele teve que retornar à Rússia para receber uma herança de um amigo da família. De aspecto afável e amigável ele tem, ainda no trem que o levava a Petersburgo, um encontro com Rogójin, com o qual desenvolve uma amizade intensa e tumultuada. A amizade, ao longo da história, é marcada por aproximações e distâncias, especialmente, por causa de Nastácia Filíppovna, mulher que ambos amam e que lutam para receber dela especial amor. O vai e vem entre esses três personagens é fundamental para o desenvolvimento da trama.

Durante toda a sua permanência na Rússia Míchkin vai se deparando com pessoas de todos os tipos, especialmente com gente que crê ser ele portador de

²⁶ Trata-se de uma doença em que ocorre um distúrbio da atividade das células nervosas no cérebro, causando convulsões temporárias.

uma doença chamada de idiotia. Todavia, Míchkin não se importa com o que pensam as pessoas a seu respeito. Ele trata a todos com muita deferência e consideração, mesmo àquelas que querem tirar proveito dele, especialmente, quando sabem que ele receberá a herança prometida pelo amigo.

Míchkin é apresentado na trama como um tipo de gente completamente diferenciado, sem paralelo. Ao ler a sua trajetória, podemos ficar com raiva dele, por ser ele exatamente o oposto do que somos. Quando em nossa sociedade o ideal é ter todos os tipos de vantagens mesmo à custa do prejuízo alheio, Míchkin nos ensina sobre o valor do altruísmo e de pensar no outro com nobreza de alma. Mesmo sabendo que está sendo abusado, ele trata ao abusador com respeito.

O livro, dividido em quatro partes, apresenta uma série de personagens que, podemos dizer, configuram em suas condutas os mais diversos sentimentos humanos naquilo que podem ser tomados tanto como engrandecimento, quanto como rebaixamento do humano. As escolhas equivocadas da parte de algumas personagens centrais da narrativa resultam no fim trágico do romance.

5.5.2 As Personagens Fundamentais da Análise

Personagens	Identificação
Míchkin 	(conhecido como o príncipe) Protagonista.
Nastácia 	Moça muito bela e pretendida por várias personagens para contrair matrimônio
Rogójin 	(com variação íntima de Parfen) Pretendente, noivo e assassino de Nastácia
Gavrila 	com variação íntima de Gânia) Pretendente de Nastácia
Tótski 	Tutor de Nastácia
Liavieta 	Prokófievna (tratada também por a Generala) Prima de Míchkin. Mãe de Adelaida, Aleksandra e Aglaia
Irmãs lépantchin 	(Aleksandra, Adelaida e Aglaia) Filhas da Generala
Marie 	Moça discriminada pela aldeia na Suíça

5.5.3 Contexto e Apreciação Introdutória de O Idiota

O livro **O Idiota** apresenta em toda a sua trama a procura de Dostoiévski por apresentar o que seria a figura de um ser humano ideal, o homem mais perfeitamente belo em sentido moral. Dividido em quatro longas partes, tem como personagem principal o Príncipe Míchkin, um indivíduo tensionado entre sua irreduzível limitação humana e a missão divina que termina por encarnar.

Desse conflito que atravessa a narrativa sobressai, todavia, uma vida exemplar. Vida que, diante das outras personagens, avulta como hóspede de um patamar superior, diferente das pessoas “comuns” que o rodeiam e que, por contraste com ele, parecem, tão somente, para melhor evidenciar a grandeza de ser que nele habita.

Por isso mesmo, como aponta Paulo Bezerra em seu prefácio à tradução em Língua Portuguesa que realizou, houve quem, no âmbito da crítica, quando do lançamento do livro, definiu a personagem central do enredo como sendo irreal, visto que nenhum humano estaria na possibilidade de alcançar tal posição. Em resposta, Dostoiévski afirmou que o realismo, em sua concepção, muito se distanciava do simples reflexo e caricaturização da realidade (BEZERRA, 2008, p. 15). O trecho seguinte expõe de modo terminante a compreensão de realismo que Dostoiévski buscava construir:

Eu tenho minha concepção de real (em arte), e aquilo que a maioria chama quase de fantástico e excepcional para mim constitui, às vezes, a própria essência do real. O rotineiro dos fenômenos e a visão estereotipada dos mesmos, a meu ver, ainda não são realismo, são até o contrário [...] porventura meu fantástico Idiota não é realidade, e ainda a mais rotineira!? Ora, é precisamente neste momento que deve haver semelhantes caracteres em nossos segmentos sociais desvinculados da sua terra, segmentos esses que, na realidade, se tornam fantásticos (DOSTOIÉVSKI apud BEZERRA, 2008, p. 15).

Isso nos permite entender sua narrativa como uma proposição alegórica, como que desejando oferecer ao leitor uma reflexão acerca das relações

humanas e das bases culturais que as sustentavam naquele período histórico, o século XIX.

Ao adotarmos o romance desde um horizonte alegórico podemos adentrar na problemática fundamental que o autor deseja enfrentar. Trata-se de uma condição humana assentada no egoísmo, mas que assume feições históricas precisas em função do ascendente individualismo burguês que também já assola a Rússia naquele momento.

Como um convite à reflexão, Dostoiévski constrói a personagem do Príncipe Michkin como uma reemergência da figura de Cristo. Assim nos diz Paulo Bezerra que, em seu prefácio já citado, faz menção a uma carta de Dostoiévski escrita em janeiro de 1868 e endereçada a S. A. Ivánova²⁷. Na missiva, ele expõe essa vontade como algo antigo que já o movia, mas, ao mesmo tempo, de grande dificuldade, visto a distância entre o homem concreto e esse modelo ideal que pensava em elaborar. Como evidência disso, passa a revisar a literatura ocidental e afirma que apenas o Quixote de Cervantes seria próximo dessa personagem que pensava em criar. Por fim, explicita mesmo que essa personagem imaginada só teria paralelo com o Cristo do Evangelho (BEZERRA, 2008, p. 10).

Observe que Dostoiévski parece estabelecer um paralelo de Míchkin com Cristo em termos literários. Ele estaria muito mais preocupado na recriação da figura de um Cristo que pode ser apresentado como protótipo da reflexividade ética do que mesmo uma entidade divina que se restringisse ao campo da prática religiosa. O Cristo-Míchkin, assim, entendemos, deve ser lido como figuração de uma personagem espiritual, naquele sentido de que fala Röhr (2013), quer dizer, Dostoiévski faz habitar nele todo potencial ético presente na existência humana. Podemos corroborar esse nosso entendimento com a comparação que o Príncipe faz entre o amor de uma mãe e o amor de Deus, neste caso cristão, ao reconhecer as escolhas dos filhos em sua direção, em outras palavras, na

²⁷ Alecksandra Ivánova era uma atriz casada com o doutor Stefan Dmitrievich Ianovski. Existem algumas suspeitas de que Dostoiévski tenha nutrido certo interesse amoroso por ela, prometendo-lhe inclusive escrever uma pequena comédia de um ato em sua homenagem – mas isso nunca aconteceu. (Dostoiévski, 2011, p.107. Nota 212)

direção de Deus e da mãe. Míchkin reconstrói a fala e expressões da mãe com quem tinha estado antes:

A mulher ainda era jovem, a criança tinha umas seis semanas. A criança lhe sorriu e, pela observação dela, pela primeira vez desde seu nascimento. Vejo de repente ela se benzer com devoção, com muita devoção. “Que está te acontecendo, jovenzinha? - Perguntei”. (É que naquela época eu perguntava tudo) “É porque, diz ela, do mesmo jeito que a mãe sente alegria quando recebe o primeiro do seu recém-nascido, Deus sente essa mesma alegria sempre que vê do céu um pecador se posicionando de todo o coração para orar diante Dele” (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 256).

Na sequência, afirma considerar “esse pensamento tão profundo, tão sutil e verdadeiramente religioso, esse pensamento em que toda a essência do Cristianismo foi expressa de uma vez” (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 256). Aqui é importante notar que Dostoiévski considera a essência do cristianismo como lugar de possibilidade de o humano fazer aflorar a sua dimensão espiritual perante o mundo. Porém, não significa que apenas nele isso venha acontecer, pois muitas outras vivências religiosas podem manifestar essa dimensão espiritual que Míchkin encarna de modo tão perfeito nas próprias palavras de seu criador.

Esse Cristo, ainda é necessário dizer, é todo lido em chave cultural russa, portanto, idealmente distante dos valores que permeiam a cultura ocidental. Um Cristo sem redenção, fracassado, dado o fim sem êxito da personagem central e que lembra, como aludido no interior da própria narrativa, tanto o Cristo Morto de Holbein²⁸, como O cavaleiro pobre de Puchkin²⁹.

Mas essa é uma constatação intrínseca ao desfecho literal do enredo. Em verdade, como parte da crítica aponta e como, similarmente, tentaremos evidenciar em nossa leitura, o malogro da personagem consiste em uma denúncia contundente de um modo de vida baseado no egoísmo, individualismo e dinheiro, qual seja, burguês; eis aí seu triunfo.

²⁸ O Cristo Morto é uma pintura do alemão Hans Holbein, o jovem, que atuou no período do Renascimento. Conforme a crítica, esse trabalho era muito admirado por Dostoiévski e seria a principal inspiração na construção de O Idiota. Ver anexo 1.

²⁹ Cf. “O cavaleiro pobre”, No Brasil há uma tradução deste poema de Pushkin. PUSHKIN, Aleksander. A dama de espadas. São Paulo: Editora 34, 1999. Tradução de Boris Schnaiderman e Nelson Ascher. Ver anexo 2.

Todo o romance desenvolve a personalidade ambivalente de Míchkin, o idiota que nomeia a obra. Ele, em uma perspectiva elevada, não preenche em sua vida nenhuma posição que venha limitar sua humanidade ou definir seu modo de agir. Se tomarmos uma concepção comum da vida ordinária, veremos que tudo nessa personagem aponta para o excêntrico (BAKHTIN, 2002, p. 175) e para o desencaixe dele com a forma de ação das demais personagens; produzindo a imagem de deslocamento que o acompanha em todo o tempo da narrativa. Despontam como formas absolutamente incomuns, pensando o que seria a maneira esperada de viver, as relações que Míchkin trava com o tísico Hippolit, Ivolguin e muitas outras personagens, sobretudo com sua tentativa de coadunar o mesmo amor a Nastácia e Aglaia. (BAKHTIN, 2002, p. 175)

Essa expressão de amor universal, como figuração do amor cristão, assume um nível paradoxal quando é dirigida ao seu próprio rival na luta pelo amor de Nastácia Filíppovna. O endinheirado Rogójin e que se elava mais ainda quando este assassina a amada de Míchkin. De acordo com Bakhtin, é esse enlevamento desprendido, inusual e incompreendido que faz do Príncipe capaz de adentrar no horizonte das demais personagens e compreendê-las. Diz ele,

Mas é precisamente por isso que ele pode “penetrar” no “eu” profundo das outras pessoas através do corpo vital destas. Essa exclusão de Míchkin das relações comuns da vida, essa permanente inconveniência de sua personalidade e de seu comportamento são de caráter integral, quase ingênuo, daí ser ele um “idiota” (BAKHTIN, 2002, p. 175).

Nastácia, igualmente, apresenta um deslocamento social significativo, como será mostrado logo adiante. Porém, sua atitude em tudo decepciona os outros, por se afastar, sobremaneira, do que se espera para alguém de sua posição na hierarquia social. Entretanto, se em Míchkin há uma carga positiva em seu modo de agir, sua amada, em sentido cristão, é um ponto de irradiação de tudo que venha a se associar à negatividade. Essa seria a leitura mais literal da personagem. Ela, no entanto, abriga grande complexidade em seu agir, como será visto em seguida.

A incompreensão de todos sobre seu modo de ser a associa à loucura; seu deslocamento não é inocente como no Príncipe, mas louco. Por isso, tudo o que ocorre em torno de Míchkin é recoberto de uma alegre leveza e ilumina todo o

ambiente; já as situações cuja centralidade decorre de Nastácia, ao contrário, se recobrem de um tom depressivo que dela emana. Míchkin será o único a procurar compreendê-la, dando a entender que seu amor decorre justamente de onde nasce a repulsa e desprezo dos outros.

O romance todo vai girar ao redor desse conjunto díspares de comportamento da parte de Míchkin e Nastácia. Eles têm a capacidade de articular tudo o mais que se apresenta na trama, desde o tópico “Nota explicativa” de Hippolit e as parábolas pronunciadas pelo Príncipe, especialmente, aquela que discorre sobre os últimos momentos de um condenado.

É nessa trama de contrários que Dostoiévski procura demonstrar a possibilidade de se construir um ser humano novo que tem a capacidade de se contrapor a um mundo eivado de hipocrisia social. Este marcado pelo, individualismo e dividido entre aqueles que abraçavam o ateísmo niilista ou se deixavam seduzir por um cristianismo romanizado que os afastava de sua prática cristã autenticamente russa.

O jogo de contrastes aí instaurado reelabora o horizonte de ação neste mundo, produzindo condutas inesperadas que realizam uma nova realidade, um mundo “às avessas”, no dizer de Bakhtin (2002, p. 176). Ele ainda afirma que “tudo isso permite a Dostoiévski desviar a vida para outro rumo, para si ou para o leitor, observar e mostra nela certas possibilidades e profundidades novas, inexploradas”. (BAKHTIN, 2002, p. 176).

A presença de Míchkin desarma as convenções sociais, pela incompreensão de seu agir. Ele desfaz fronteiras, permitindo que indivíduos refratários uns aos outros se permitam a interação. O que termina acontecendo nos diálogos que travam senhores e empregados. Isso ocorre do início do romance, quando encontra Rogójin e este de modo relutante entrega que ama Nastácia, até o seu final, quando velam o corpo da mesma Nastácia.

O percurso desse idiota, misto de Cristo e Dom Quixote, nos oferece a possibilidade de confrontá-lo com as noções que Bollnow apresenta como necessárias ao delineamento de uma educação espiritual. Educação esta que leva em conta a condição de descontinuidade que permeia a experiência humana e que, por conseguinte, devem ser levados em conta em todo processo de

Formação Humana. Nossa tarefa daqui em diante será encontrar na obra *O Idiota* as situações narrativas que aludem ao exposto acima e proceder a um trabalho interpretativo das mesmas na perspectiva que norteia essa pesquisa.

5.6 MÍCHKIN E AUDÁCIA: renovação constante na dinâmica da confiança

A partir desse momento iniciamos o percurso analítico do romance, mais uma vez, toma por base os conceitos de Otto Bollnow que está contribuindo para corroborar nosso argumento. No romance de Dostoiévski parece residir um delineamento de um significativo processo de formação humana. A análise procurará seguir o andamento do enredo naquilo que, para nossos fins, resulta como mais pertinente para a demonstração desse processo de amadurecimento humana das personagens em meio aos aspectos que se inserem na pedagogia existencial, privilegiando, de modo mais incisivo agora, o despertar, a audácia e o fracasso.

É importante reforçar que o itinerário que aqui é apresentado não pretende em nenhum momento se constituir como síntese ou resumo do caudaloso romance. Da mesma forma, o desenvolvimento da análise não seguirá, necessariamente, uma construção linear da trama. Visto que, nos ateremos aos momentos, situações e diálogos que, em nossa meditação, vão desvelando um horizonte de formação humana. A análise decorrerá em três movimentos que revelam, cada um deles, de modo mais decisivo, correspondendo aos aspectos do despertar, da audácia e do fracasso.

5.6.1 Míchkin e o Despertar

Como já foi dito no resumo do enredo o romance **O Idiota** se inicia em um trem que leva Míchkin a Petersburgo.

Ao chegar em Petersburgo, o Príncipe Míchkin vai até a casa de sua única familiar, uma prima de parentesco distante e conhece suas três filhas, sendo que a caçula, despertará um sentimento especial no Príncipe, chegando a prometer casamento a ele. O que, por ora, é relevante destacar consiste em uma situação que indica a presença do despertar, conforme pensa Bollnow, e que é fundamental para o processo educativo que visa a Formação Humana. Essa evocação do despertar pode ser notada como no diálogo que será travado entre Míchkin e as três irmãs, quando do longo diálogo que travam na residência da generala:

“Disse Adelaida. E não faço ideia de quando iremos ao exterior. Por exemplo, há dois anos não consigo encontrar um tema para um quadro: Arranje-me um tema para o quadro, Príncipe. Eu não entendo nada disso. Acho que é olhar e pintar. Não sei olhar. Por que vocês estão falando por enigmas? Não entendo nada! Interrompeu a generala. Que história é essa de não sei olhar? Tem olhos, é só olhar. Não sabes olhar aqui, então não vais aprender no exterior... o melhor é contar como o senhor mesmo viu as coisas”. (DOSTOIÉVSKI, 2008, p.81)

Entendemos esse impasse entre saber e não saber olhar como um momento de suspensão do mundo ordinário, daquelas situações mais corriqueiras que terminam por naturalizar nossa condição de abertura e que está permanentemente se fazendo e naturaliza a própria realidade. A postura da generala, pelo menos nessa passagem, remete ao modo corrente de compreender o mundo social e suas interações. Em termos propriamente pedagógicos é possível aproximá-la das concepções denominadas por Bollnow como estáveis, aquelas que não consideram o educando em suas vicissitudes existenciais. Estas que, por princípio e fato, são tendentes à descontinuidade, apresentando de modo permanente a possibilidade de condicionantes instáveis. De outro modo, aqueles modelos tradicionais que, como já enfatizamos ao longo do texto, Bollnow caracteriza como modelo do artesão e do jardineiro.

De outra parte, a emergência de certa indecidibilidade entre Míchkin e as primas sobre saber olhar ou não saber olhar nos põe diante de um entendimento de que nosso mundo é construído e não está dado. Ao afirmar que não sabe olhar, o Príncipe Míchkin pressupõe que essa capacidade não diz respeito apenas a uma disposição biológica mas deve ser compreendida como resultante de um processo de mediações que inclui uma capacidade ver além do óbvio empírico. Saber olhar requer um aprendizado.

Ao descortinar a percepção provinda do senso comum e insistir em seu caráter que transcende a produção social, a personagem está indicando a necessidade de percorrer um caminho educativo que nos faz compreender nossa existência. Todavia, uma educação que não perceba que a existência se dá em meio a processos instáveis dificilmente nos levará à condição do despertar. Nesse sentido, Míchkin, logo em seguida, continuando a mesma conversa com as primas recorda um aspecto de sua vida anterior que nos parece conter um exemplo da condição do despertar. Na narrativa essa digressão assume um caráter demonstrativo e, por isso, nos faz suspeitar de que ele queria explicitar um exemplo mesmo dessa possibilidade de romper com os aspectos contínuos da existência. Como se fosse uma exortação, nos termos de Bollnow, que estivesse fazendo àquelas suas interlocutoras. Vejamos:

No começo, desde o começo me convidavam (Míchkin), mas eu caía em grande desassossego. Pensava sempre como iria viver; queria experimentar o meu destino, ficava desassossegado, sobretudo em alguns momentos. As senhoras sabem que esses momentos existem, especialmente quando estamos sós. Lá havia uma cachoeira, pequena, caía do alto de uma montanha e um fio muito fino, de forma quase perpendicular – era branca, ruidosa, espumante; caía do alto, e parecia muito baixa, ficava a meia versta mas parecia que estávamos a cinquenta metros dela. Eu gostava de ouvir o seu ruído às noites; era nesses instantes que vez por outra eu experimentava uma grande intranquilidade. Às vezes isso acontecia ao meio-dia, quando eu ia a uma montanha, ficava sozinho no meio da montanha, cercado de pinheiros... ali estaria todo enigma e no mesmo instante veria uma nova vida, cem vezes mais intensa e mais ruidosa do que a nossa vida aqui; ... O que eu não sonhava! “Mas depois me pareceu que até na prisão pode-se encontrar uma vida imensa” (DOSTOIEVSKI, 2008, p. 82.).

Devemos atentar para os recursos narrativos que o autor utiliza para fazer aflorar a condição de intranquilidade e angústia da personagem. Porém,

devemos nos perguntar quais são as situações de “montanha” e “prisão” que se dispõem no curso da existência das pessoas, particularmente, naqueles períodos nos quais vivenciam seus momentos mais significativos de sua Formação Humana.

A existência é vista em sua condição de percalços e perigo, e tudo isso precisa ser ressignificado. Todavia, somente se os levarmos ao ponto da crise conseguiremos dar um passo e novo sentido ao existir. Sem o mergulho na crise o despertar não é possível. Aquela possibilidade de acordar que compõe o despertar em Bollnow é conquistada pela capacidade do educador em fazer o educando enxergar sua caminhada permeada de processos instáveis, em sua gênese, e poder se habilitar para o relacionamento com sua mesma condição. Míchkin, nessa conversa, faz um importante esclarecimento de como o processo pedagógico pode acontecer. Atentemos para o fato de que não ação direta da narrativa – a conversa que se passa na casa das Iepántchin – não está sendo manifestada nem uma situação de crise e nem de despertar. O diálogo aí travado serve apenas para que Míchkin explicita, a partir de uma vivência passada, como essas dimensões podem ocorrer em termos pedagógicos.

Essa compreensão fica esmiuçada, ainda nesse diálogo com as irmãs Iepántchin, quando Míchkin expõe sua relação com as crianças da aldeia onde passara cinco anos se tratando na Suíça (estrangeiro).

No relato que Míchkin apresenta de sua relação com as crianças na aldeia que viveu traz uma emblemática demonstração de como um processo educativo concebido a partir de uma perspectiva descontínua da existência pode desencadear nos educandos o despertar como proposto em Bollnow. Essa experiência se encontra ainda na primeira parte do romance, em seu capítulo VI (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 91-101). Esse trecho explicita uma situação de extrema injustiça para com uma pessoa e que decorre das humilhações e exclusão para com essa personagem.

Míchkin inicia relatando sua intensa convivência com as crianças da aldeia e o quanto isso trouxe problemas e incompreensões da parte dos adultos para com ele. Posto que essa convivência, como veremos, trouxe significativa transformação no modo de agir das crianças, gerando profunda desconfiança do conjunto da comunidade para com nosso protagonista.

Eu falava tudo com elas, não escondia nada delas. Seus pais e familiares ficaram zangados comigo porque, no fim das contas, as crianças não podiam passar sem mim e estavam sempre aglomeradas ao meu redor, e o mestre-escola acabou virando o meu primeiro inimigo por causa das crianças (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 91).

Mas não foi fácil estabelecer esse convívio e confiança com as crianças. Ele próprio expõe que de início elas também o tomavam por um idiota, chegando a zombar e até apedrejá-lo. A mudança de comportamento pode ser compreendida como resultado de um itinerário pedagógico que podemos aproximar à perspectiva existencial. Mesmo que, não houvesse consciência ou deliberada intencionalidade da parte de Míchkin, como é sugerido em sua fala: “não é que eu ensinasse a elas; oh, não, para isso havia lá um mestre-escola, Julie Tibot; eu talvez até ensinasse a elas, mas eu estava mais com elas...” (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 91).

No centro desse processo desencadeador da experiência do despertar temos a história de Marie. Uma jovem que se torna tuberculosa e era filha de uma velha também doente. Marie, que até então tinha uma vida exemplar e mesmo que não fosse levada muito a sério, ainda assim era respeitada por aquela comunidade, se deixa seduzir por um amanuense francês que passava pela aldeia e a leva consigo. Porém, uma semana depois ela é abandonada por ele e retorna, “toda suja, toda desganhada, com os sapatos em frangalhos” (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 93).

Na volta, contudo, Marie, que já era vista com desdém pelas pessoas passa a ser maltratada, xingada e até excluída mesmo, sendo sua própria mãe uma das primeiras a renegá-la e colocá-la em uma situação de completa desumanidade. Por onde passasse Marie era insultada, inclusive pelas crianças. A mãe, que já se encontrava muito doente, termina por falecer e quando de seu velório o pastor da aldeia aproveita para publicamente acusar Marie pelo destino da velha. Isso era uma mentira, como observa Míchkin, posto que sua doença já vinha de há muito. Contudo, nesse episódio, as crianças já reagiram contra a postura do pastor, pois percebiam a injustiça que sobre ela estava sendo cometida. Chegaram, pelo menos da parte de algumas, a apedrejar o pastor e quebrar seus óculos, como resposta àquela difamação descabida. Atitude que

foi reprovada pelo Príncipe. Aqui é importante reparar que essa mudança de atitude das crianças decorre de um processo de despertar propiciado pela interação de Míchkin junto a elas. Passamos a observar como esse processo pedagógico aconteceu.

A primeira condição das crianças na narrativa pode ser tomada como sendo de “sono”, posto que diante da situação de discriminação que Marie passa a sofrer pelos habitantes da aldeia, elas tomam atitudes que coincidem com o conjunto da população. Isso deve ser compreendido como resultado de uma socialização que privilegiava modelos acabados (mestre-escola Tibot) acerca da existência das pessoas e, por isso, incapazes de entender o processo concreto pelos quais os indivíduos vão passando ao longo de suas vidas. Falta-lhes a compreensão disso. Daí o endosso com a opressão que Marie passou a receber.

O segundo momento desse processo de despertar pode ser observado na constante tentativa de Míchkin em fazer ver as crianças que muito daquilo que ocorre na aldeia procede pela produção de injustiças. De modo especial e impactante, temos sua explicação sobre a maneira como Marie é tratada aos meninos. Ele narra um episódio marcante e que, em um primeiro momento recebe completa desaprovação da parte das crianças.

Havia tempo que Míchkin queria encontrar Marie e tentar ajudá-la. Todavia, ela nunca se encontrava sozinha. Certa vez, ele conseguiu vender o único bem que possuía e foi ao encontro dela. Deu-lhe o dinheiro e a beijou. As crianças, que o seguiam, sem que soubesse, recriminaram a atitude e, nessa ocasião, o apedrejaram. Entretanto, tal ocorrência foi particularmente importante para que Míchkin pudesse confrontar as crianças e desenvolver nelas o despertar. Ele prossegue:

Tentei por muito tempo encontrar Marie sozinha; finalmente nós nos encontramos além da aldeia, no sopé da montanha, em uma senda lateral que dava para a montanha, atrás de uma árvore. Nessa ocasião eu lhe dei oito francos e disse para ela conservá-los porque eu não teria mais dinheiro, depois eu lhe dei um beijo e lhe disse para não pensar que eu tivesse alguma má intenção e que estava beijando não porque estivesse apaixonado por ela, mas porque tinha muita pena dela e desde o início não a considerava culpada de coisa nenhuma, apenas a achava infeliz. Quando eu terminei, ela me beijou a mão e no mesmo instante eu lhe tomei a mão e quis beijá-la, mas ela a puxou rapidamente. Súbito as crianças olharam para nós, toda uma

multidão, depois fiquei sabendo que elas vinham me espionando há muito tempo. Começaram a assobiar, a bater palmas e a rir, e Marie precipitou-se a correr. Eu ia querendo falar, mas as crianças passaram a me atirar pedras. (DOSTOIÉVSKI, 2008, P. 95).

As crianças entenderam que Míchkin tanto queria se aproveitar de Marie, como também desaprovavam sua aproximação dela. Ele, então, fez ver que seu beijo não foi um beijo de enamoramento, mas um beijo de compadecimento pela situação de Marie. Ela era uma infeliz e injustiçada, por isso, a atitude correta seria de acolhimento e não de segregação como toda a comunidade fazia. Esse confronto, que pode ser tomado por uma exortação, foi insistente da parte de Míchkin.

[...] as crianças começaram a não lhe dar passagem, provocavam-na mais do que antes, jogavam porcaria nela, acoçavam-na, ela fugia com seu peito fraco, sufocada, e elas atrás gritando, insultando. [...] passei a conversar com elas; conversava a cada dia, quando podia. Às vezes elas paravam e ouviam, mesmo que ainda insultassem. Conteí a elas o quanto Marie era infeliz; logo elas deixaram de insultá-la e passaram a nada escondia delas; contava-lhes tudo. Elas ouviam com muita curiosidade e logo começaram a ter pena de Marie. Algumas passaram a saudá-la carinhosamente quando a encontravam; lá é hábito as pessoas fazerem reverência e dizerem “Bom dia” quando se encontram, sejam conhecidas ou não. Imagino como Marie ficou surpresa. (DOSTOIÉVSKI, 2008, p.95)

Aos poucos, mesmo que alguns ainda a insultassem, as crianças começam a compreender a condição de Marie, mas não somente. Elas passam a se relacionar com ela e dela cuidar.

Temos aqui um exemplo de um processo pedagógico que possibilita o despertar dos educandos. A atitude de Míchkin, enquanto educador, fez ver às crianças o quanto elas agiam tomadas por uma incompreensão da situação de uma pessoa. Quando confrontadas, despertaram para a tomada de atitudes propriamente humanas. Isso fica demonstrado por todo o envolvimento das crianças para com a sorte de Marie, fazendo companhia, levando comida e a presença quando de sua morte.

Desse modo, pensamos ser possível encontrar na figura pedagógica do Príncipe Míchkin um exemplo efetivo de que um processo educativo que está baseado na perspectiva da instabilidade da existência humana pode favorecer o

despertar dos educandos. Ficou evidente a distância entre o modelo de continuidade presente na proposta do mestre-escola Tibot e o modelo que emerge da prática do protagonista de **O Idiota**.

Abaixo, uma evidência de como desde cedo se deve abrir uma senda na vida dos educandos que permita as condições para o despertar:

De que eles tinham medo? Pode-se dizer tudo a uma criança – tudo; sempre me deixou perplexo a ideia de como os grandes conhecem mal as crianças, os pais e as mães conhecem mal até seus próprios filhos. Não se deve esconder nada das crianças sob o pretexto de que são pequenas e ainda é cedo para tomarem conhecimento. Que ideia triste e infeliz! E como as próprias crianças reparam direitinho que os pais acham que elas são pequenas demais e não entendem nada, ao passo que elas compreendem tudo (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 91).

Aqui podemos retomar aqueles modelos clássicos da educação de que fala Bollnow, quais sejam, o do artesão e o do jardineiro. Dostoiévski, por meio de seu protagonista, denuncia a concepção de uma formação humana em bases fechadas, posto que, se organiza por uma perspectiva etapista. Sua reclamação do modo como os adultos concebem a infância, como fase desprovida de compreensão de sentido é evidente disso. Ao contrário, percebe que as crianças são dotadas de aguda percepção de tudo o que se passa ao seu redor e, por isso, deveriam ser respeitadas e levadas em conta desde essa mesma abertura para um processo que permitisse, já aí, o despertar. De outra forma, a capacidade de permanecerem acordados diante de ocorrências significativas que emergem em suas condições de existentes, inclusive os desafios e dificuldades.

As crianças não só devem ser levadas em conta, mas igualmente, de acordo com o que expressa Míchkin, podem ser a chave para a compreensão de muitos problemas enfrentados pelos adultos e pelos educadores. Parece-nos que o conceito de criança tratado no **Idiota** é uma condição de espírito. Manter-se criança termina sendo a condição de poder trilhar, em liberdade, o caminho da audácia. Visto que, as crianças se apresentam com menos amarras, portanto, com liberdade. Para o Príncipe, as crianças são o que mais bonito e melhor existe no mundo quando as compara aos passarinhos:

Os grandes não sabem que até nos assuntos mais difíceis a criança pode dar uma sugestão sumamente importante. Oh Deus, quando olha para você esse passarinho lindo, crédulo e feliz, você sente vergonha de enganá-lo! Eu as chamo de passarinhos porque no mundo não existe nada melhor que um passarinho (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 92).

O próprio protagonista passa a se comparar com uma criança, chegando a afirmar, como se vê a seguir, que sua designação como idiota talvez se deva a essa sua postura que se remeta às crianças. Isso num primeiro momento poderia ser tomado como ingenuidade, mas, em verdade, deve ser aproximado à escolha pela liberdade, pressuposto para que se abrace a trajetória em que se insere a audácia. Em nosso entendimento, a imagem da criança pode ser tomada como indicativo da audácia do Príncipe em dois sentidos. Primeiramente, como clareza da parte de Míchkin que sua entrega a esse propósito de confrontar os demais em termos pedagógicos, esperando que se empenhassem na transformação de suas existências requeria de sua pessoa um efetivo distanciamento de conduta dos demais. Assim, a criança, para ele, parece representar esse distanciamento. Como consequência dessa entrega completa e sem nenhuma amarra, temos o segundo significado da imagem da criança no texto. Para ele, ser associado a uma criança ingênua e mesmo ser visto como um idiota não representava nenhum demérito, mas, ao contrário, parecia ser sinal de que sua escolha pedagógica (audácia) surtia algum efeito.

Talvez aqui me achem uma criança – que achem! Também me acham idiota sabe-se lá por quê, eu mesmo estive tão doente naquela época que parecia mesmo um Idiota; mas que idiota sou agora, quando eu mesmo compreendo que me consideram um idiota? Entro em algum lugar e penso: “Pois bem, me consideram idiota, mas apesar de tudo eu sou inteligente e eles nem adivinham [...]” (DOSTOIÉVSKI, 2008, p.100).

Ainda na primeira parte do romance temos outro exemplo dessa aposta de Míchkin pela condição de criança como premissa de abertura à audácia. Isso ocorre no momento em que há uma confusão na casa de Gânia, com a presença de Nastácia e o Príncipe. Para defender a irmã de Gânia de ser agredida pelo próprio irmão, Míchkin leva uma bofetada de Gânia. Mesmo agredido, ele não revida e propõe o diálogo. Ainda assim, com a efetiva disposição de Míchkin

em perdoá-lo, Gánia não se permite a acolher o gesto do Príncipe. Podemos observar isso na sua reação ao travar essa conversa após a agressão:

O senhor me diz que não sou um homem original. Observe meu querido Príncipe, que não existe nada de mais ofensivo para um homem de nossa época e de nossa tribo do que dizer a ele que ele não é original, é fraco de caráter, não tem grandes talentos e é um homem comum (DOSTOIÉVSKI, 2008, p.156).

Contudo, Míchkin continua a confiar na capacidade de Gánia em travar relações mais humanas. Vejamos como a reação do Príncipe é pertinente e confirma o que logo acima foi afirmado.

O senhor, palavra, ainda tem um riso infantil. Ainda há pouco o senhor entrou aqui para fazer as pazes – “se quiser eu beijo sua mão” -, as crianças é que fariam as pazes desse jeito. Então o senhor ainda é capaz de tais palavras e gestos. E de repente o senhor começa a dar uma aula sobre essas trevas e esses setenta mil rublos. Palavra, de certo modo tudo isso é absurdo e impossível (DOSTOIÉVSKI, 2008, p.155).

Míchkin parece expor sua perplexidade e incompreensão por Gánia expressar, em tempo tão curto, uma atitude moldada por uma virtude infantil, seu querer beijar as mãos do Príncipe como forma de arrependimento e, imediatamente, em seguida, tratar de seu interesse econômico pelo noivado com Nastácia que, como evidencia a citação acima, correspondia ao ganho de setenta mil rublos.

5.6.2 A Emergência da Audácia: As Situações Instáveis do Educador

No final da primeira parte Dostoiévski apresenta a personagem de Nástacia Filíppovna e sua resistência com as imposições da sociedade e sua relação com o mundo material. Já nas primeiras aparições e comentários sobre ela podemos notar que não se trata de uma personagem linear, que obedece a uma lógica contínua em suas escolhas e interações. Pelo contrário, ela transita

em experiências de constante instabilidade, sendo, talvez, o melhor protótipo de situações instáveis que permeia a vida e o processo de formação humana.

Nastácia Filíppovna não abria mão do luxo, até gostava dele, mas até isso parecia demasiadamente estranho – não se entregava de maneira nenhuma ao luxo, como se sempre pudesse passar até sem ele; várias vezes procurou até fazer declarações a esse respeito, o que impressionou desagradavelmente Totski (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 167).

E continua sua descrição dando mais contundência ao modelo de descontinuidade psíquica que se manifesta em Nastácia:

[...] nela se manifestavam ainda algumas inclinações absolutamente estranhas: revela-se alguma mistura bárbara de dois gostos, a capacidade de possuir e satisfazer-se com coisas e meios cuja existência parecia ser admissível a uma pessoa evoluída com decência e finura. (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 168)

Nas duas partes seguintes que compõem a trama, Dostoiévski vai apresentando as incoerências, a pequenez presente em cada personagem, como se espelhassem aquilo que os seres humanos são em sua mesma condição. E ainda, desejantes de um imaginário perfeito sobre si, mas carregados de distância desse mesmo ideal quando se vêm em meio às situações concretas da vida. Esse é o tom da narrativa daí em diante.

Mas, antes disso, ainda no final da primeira parte, temos um bom exemplo de como tudo isso se põe. Trata-se de situação ocorrida na festa de aniversário de Nastácia, na casa dela. Acontecia um “jogo de sala” (brincadeira proposta por Nastácia) jogo em que os convidados contavam um fato de sua vida que chocasse os outros.

Bah! A senhora quer ouvir de uma pessoa o seu ato mais detestável e nisso exige brilho! Os atos mais detestáveis são sempre muito sujos, isso nós vamos ouvir agora de Ivan Pietróvitch; e pouco importa que ele brilhe na aparência e queira bancar o benemérito, porque possui carruagem própria. Grande coisa ter carruagem própria... E por que meios [...] (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 179).

Nesse episódio Dostoiévski nos faz ver o quanto a experiência de nossa existência é traçada pelo descompasso entre aquilo que nós projetamos ser e o que de fato terminamos por tornar em razão das vicissitudes ocorridas na

trajetória da vida. É uma demonstração modelar da compreensão de Bollnow acerca do quanto o percurso de toda existência psicológica é constituída por descontinuidades. Desse modo, também a educação que visa a formação humana deveria ser muito mais atenta aos processos descontínuos que nos cerca.

Nesse sentido, é importante compreender as razões do desprezo material e pelas relações sociais que percebemos em Nastácia. Tudo isso não acontece por uma natureza intrínseca. Pelo contrário, temos que compreender a trajetória de socialização dessa personagem. E quando temos conhecimento dessa realidade, expressa pela própria Nastácia quando da festa que oferece em sua casa, dispomos de melhor condição para delinear todo seu desdém para com os demais.

O fato decisivo para esclarecer a personalidade e atitudes de Nastácia se encontra no abuso sexual que ela sofreu da parte de seu próprio tutor, Tótski, que deveria dela cuidar, mas a seduz e a expõe diante de uma sociedade completamente moralista e conservadora. Ela seria vítima de sua própria beleza, se assim podemos dizer, porquanto, a cobiça dos homens sobre sua pessoa, revela um machismo reinante naquela sociedade, fazendo da mulher um objeto tão somente do deleite masculino. Isso fica patente nos mais diversos lances que são dados para ver quem a esposaria.

Claro que seria esperar demais, dadas as condições daquela sociedade, que Nastácia respondesse de modo emancipado, resguardando sua dignidade. Se em algum momento podemos vislumbrar algo nessa direção, em outros momentos ela termina por corresponder tal e qual ao padrão socialmente disposto. Isso faz com que sua trajetória se encontre permanentemente em ambiguidade psíquica, não conseguindo superá-la, dado seu desfecho na trama.

É diante dessa condição de constante infortúnio de Nastácia que Míchkin se dispõe a salvá-la, deixando de lado seu próprio projeto de vida para casar-se com ela. Esperando com isso que ela pudesse trilhar um caminho de maior equilíbrio e tranquilidade em sua vida.

O Príncipe se levantou e com voz trêmula e tímida, mas ao mesmo tempo com o aspecto de homem profundamente convicto, pronunciou: _ eu não sei de nada, Nastácia Filippovna, eu não vi nada, a senhora tem razão, mas eu... eu considero que é a senhora que me dará a honra e não eu à senhora. Eu não sou nada, já a

senhora sofreu e saiu de um grande inferno, e pura, e isso é muito. De que se envergonha e por que quer ir-se com Rogójin? Isso é febre... A senhora devolveu ao senhor Totski setenta mil rublos e diz que vai abandonar tudo o que existe aqui; ninguém aqui presente faria tal coisa. Eu, Nastácia Filíppovna, a [...] amo. E morrerei pela senhora, Nastácia Filíppovna. Não permito que ninguém diga uma palavra contra a senhora [...]. Se formos pobres, eu vou trabalhar, Nastácia Filíppovna [...] (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 196).

Aqui encontramos o aparecimento da audácia do educador que, mesmo correndo riscos, pois sua vida passa a ser ameaçada desde então, entrega toda sua pessoa na esperança de fazer despertar um sujeito que, em razão de suas vicissitudes, sucumbiu ao “sono” do desregramento social, sendo vítima dele. Na atitude de Míchkin percebemos a proposição de uma real situação pedagógica e ele se dispõe a construí-la.

Nastácia reconhece que em Míchkin há uma diferença em relação aos seus outros pretendentes. O interesse do Príncipe, em seu desapego, é de caráter universalista e humanista. Ciente disso, ela confia nele e se dispõe viver com ele, em casamento.

Mas o Príncipe, por que o Príncipe está nisso? E afinal o que é o Príncipe? [...] para mim o Príncipe é alguém em quem eu acreditei como pessoa verdadeiramente fiel pela primeira vez em toda a minha vida. Ele acreditou em mim ao primeiro olhar, e eu acreditei nele (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 186).

Como sabemos, no dia do casamento Nastácia não aparece para cumprir o prometido. Prefere fugir com Rogójin, dando continuidade a essa sua trajetória errante e sem paz. Ela não consegue levar à frente a confiança inicial que teve em Míchkin, não aproveitando do processo de audácia por ele instaurado para dar um passo consistente que levasse sua vida em direção de outro patamar. Com isso, ela impede a possibilidade de trilhar um novo caminho, indicando seu desfecho na trama e, em razão disso, expõe o fracasso de Míchkin como educador.

É justamente em função dessas discontinuidades presentes à nossa vida que se abre a possibilidade da confiança de que trata Bollnow. Há uma passagem reveladora da possibilidade da emergência da confiança entre as

peças. Trata-se de Míchkin e Nastácia. O que ocorre termina por aproximar os dois:

Ora, se os indivíduos fossem completamente previsíveis e realizassem suas ações sempre seguindo modelos já dados antecipadamente não seria possível o estabelecimento de nenhuma relação de confiança. A confiança é um dos aspectos da audácia de que nos fala Bollnow.

Na segunda e terceira partes do romance temos, de maneira mais clara e intensa, as características que definem a personalidade das personagens de Míchkin, Nastácia e Rogójin, por intermédio de atitudes e longos diálogos entre eles.

A complexidade das personagens em suas incertezas, dúvidas, arrogância, astúcia são o terreno propício para se pensar na possibilidade da confiança emergir em meio a eles. É assim que eles travam suas interações, como pode ser visto abaixo entre uma conversa de Míchkin e Parfen:

[...]. Quando não estás diante de mim no mesmo instante sinto raiva de ti [diz Parfen a Míchkin]. Nesses três meses que fiquei sem te ver, passei cada minuto com raiva de ti, juro. De tal forma que eu te pegaria e envenenaria com alguma coisa! É isso. Agora não faz nem um quarto de hora que estás comigo e toda minha raiva já passou, e mais uma vez tu me és uma pessoa querida. Fica um pouco comigo [...]. (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 243)

Notem o quanto há de abertura e sinceridade nesse diálogo. A reclamação somente é possível para aqueles que inserem em uma relação de confiança. Contudo, fica explícita aí a vulnerabilidade das personagens; no caso, Parfen e Míchkin. Seja pelo desejo de um querer permanecer com o outro, seja pela demonstração de incompreensão com a ausência.

Esse desencontro de sentimentos é uma constante na narrativa. Míchkin vai, a cada momento, tendo maior conhecimento daqueles com quem passara a se relacionar. Na fala de Míchkin abaixo, com um mau pressentimento com relação às posturas de Rogójin quando trata de Nastácia. Em um determinado momento, em casa de Rogójin, durante uma conversa, o Príncipe observara uma faca dentro de um livro (de história geral da Rússia) que Rogójin estaria lendo. Ele pensa: “Ora, o que está acontecendo comigo, estou feito mulher doente, acreditando hoje em qualquer pressentimento? ”

Sabemos que, logo após esse momento de conversa na casa de Rogójin, Míchkin foi seguido por Parfen até o hotel que se hospedara e aí tentou apunhalar o Príncipe, mas não conseguiu porque Míchkin, no momento do ataque, caiu e teve uma crise epilética. Mesmo adquirindo uma crescente percepção de quem eram aquelas pessoas, Míchkin em nenhum momento desistiu de com elas permanecer. Os riscos se apresentavam de modo constante. Ainda assim, ele não hesitou em se fazer presente. Isso não se trata de simples tentativa, porém, de audácia, nos termos de Bollnow, pois estamos diante de uma entrega de si, na qual a vida como um todo é posta em risco.

A vulnerabilidade compõe a experiência do educador. Ele está perante a possibilidade de os educandos não levarem em conta aquilo que diz e indica a ser seguido. É a sua tragédia. Porém, ele não desiste. A escolha pela audácia, que abriga todas essas disposições instáveis na relação educativa, provinda do contexto na qual se dá, das características e escolhas livres dos educandos, mas, similarmente do próprio educador não o faz encerrar o percurso. Ele precisa fazer disso, posto que inerente à dinâmica da audácia, um recurso de renovação em sua trajetória.

É essa disposição que encontramos em Míchkin, mesmo depois de tudo que foi observado em Rogójin por ele. Míchkin sentia que havia um amor verdadeiro de Rogójin para com Nastácia, um amor sem compaixão, mas ainda assim um amor. Mesmo que ele tivesse consciência de que Nastácia não encontraria paz e felicidade ao lado de Rogójin.

Na quarta e última parte do romance, dotado de compaixão e um amor imenso “ao seu modo”, Míchkin, que ficara noivo de Nastácia, aumenta seu desconforto sobre o que virá num futuro próximo com relação a ele, Nastácia e Rogójin: o assassinato de Nastácia.

Míchkin começa a suspeitar de que, dadas as desconfianças que começa a ter em relação às intenções de Rogójin por conta de tudo que vinha observando de suas atitudes, o desfecho da relação entre eles não será encerrado da maneira mais desejável. Isso se apresenta na narrativa em forma de pressentimento:

Para o Príncipe, essa manhã também começou sob a influência de pressentimentos graves; estes poderiam ser atribuídos ao seu estado doentio, mas ele sentia uma tristeza excessivamente

indefinida, e isto era o que mais o afligia (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 618).

Com todo esse cenário sendo delineado e com a clareza de consciência da possibilidade real de um fim trágico para qualquer um deles, mesmo assim, há uma sinceridade de propósito na atitude de Míchkin. Claro que avulta aqui a vulnerabilidade dessa sinceridade, visto que o risco de uma tragédia se colocava no horizonte. Mas, é importante ressaltar que, esse tipo de risco não diz respeito a um querer ou não do sujeito. Ele é inerente aos processos da audácia, que se faz pela confiança e liberdade. A partir dessa compreensão, é possível concluir que é papel do educador propor um caminho no percurso da formação humana. Ocorre que ele não é um tutor que detém todo o processo. Os sujeitos aí implicados, os educandos, dispõem de autonomia e liberdade. Disso, o risco sempre possível e o conseqüente fracasso, que assume seu ápice nesse momento final da narrativa a ser visto no tópico seguinte.

Entretanto, adiantamos que o fracasso implícito e decorrente da audácia, se torna momento fundamental na renovação do educador. Isso, quando este compreende que a audácia é inerente ao fracasso e da própria relação pedagógica que, com isso, vai sendo configurada como momento do humano se confrontar com suas mesmas condições de existência. E, desse modo, se lançar no caminho de um aprendizado mais rico, como nos afirma Bollnow. Vejamos que, mesmo depois de seu fracasso, ele continua a acreditar e apostar na bondade do assassino.

5.6.3 O Fracasso de Míchkin: Momento Eloquentemente da Audácia

Chegamos, agora, ao desfecho do romance que atinge seu clímax com o assassinato de Nastácia. Ela recebe uma faca cravada no peito por Rogójin. Mas que não é, de modo algum, o clímax do fracasso, posto que esse, como já foi afirmado anteriormente, se manifesta na impossibilidade da figura de Míchkin

impactar Nastácia na intensidade necessária que a permitisse abandonar a vida perturbada.

Esse endereçamento da narrativa nos parece uma evidência de que o Príncipe não foi forte o suficiente para despertar em Nastácia uma postura em que ela não se submetesse, mais uma vez, a Rogójin. Nesse caso, a descontinuidade seria a decisão de Nastácia, mas ela não foi suficientemente capaz de empreender o trajeto da audácia; permaneceu todo o tempo no simples risco decorrente de suas concepções frente ao mundo e às pessoas, bem como de sua conduta errante e ambígua. Na verdade, o percurso trágico que acompanha Nastácia seria melhor compreendido como consequência de seu descontrole mental. Quando aqui falamos em risco, devemos ter claro que, em Bollnow, ele não assume a condição da audácia, que é uma entrega que tem consciência do fracasso.

Na sua recusa em escolher uma vida ao lado de Míchkin se encontra a razão de seu destino trágico. Claro que a expressão destino trágico aqui não remete ao sentido da destinação trágica presente ao mundo antigo, particularmente presente na tragédia grega. Contrariamente, tanto o discurso presente na narrativa do romance quanto a leitura que o trabalho procurou empreender ressaltam a possibilidade sempre presente de as personagens escolherem e decidirem pelo curso de suas trajetórias. Dessa maneira, destino trágico significa a conclusão que resulta de um caminho que não está decidido antecipadamente. No entanto, que somente se concretiza pela forma como seus agentes, no caso aqui as personagens, atuam diante de cenários disponíveis ou possíveis de serem trilhados.

Naquilo que respeita à alocação epistêmica dessa pesquisa, o universo da educação e, especificamente, a pedagogia existencial, os cenários anunciados em tela só podem dizer respeito aos modelos de pedagogia que se apresentam na ficção romanesca de **O Idiota**. E, dessa forma, podemos verificar que Nastácia dispunha de trajetórias pedagógicas capazes de incidir na sua busca de amadurecimento humano (Formação Humana) e espiritual. Ela poderia escolher entre elas e preferiu não abraçar aquela que nos parecia abrigar uma ruptura com o desenho que a sociedade e as vicissitudes de sua existência (o abuso sexual sofrido), qual seja, a proposta da audácia presente na personagem

de Míchkin. Ele evidencia uma tristeza decorrente de seu fracasso anterior, quando Nastácia o abandona e segue com Rogójin. No silêncio absoluto do quarto em que jazia o corpo de Nastácia se expressa a consciência de mais nada se poder fazer enquanto processo pedagógico.

O Príncipe chegou-se ainda mais perto, um passo, outro e parou. Estava em pé e escrutou com olhar um ou dois minutos; durante todo tempo, ao pé da cama, os dois não disseram uma palavra; o coração do Príncipe batia tanto que parecia que o ouviam no quarto, no silêncio mortal do quarto (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 671).

O fracasso, não consiste em uma derrota. Como afirma Bollnow: “Não o fracassar, mas somente a possibilidade de fracasso é o que a cada instante deve ser incluída no comportamento pedagógico e ser assumida pela audácia da confiança” (BOLLNOW, 1974, p. 233).

Ao final de seu **Pedagogia e filosofia da existência** Bollnow identifica a possibilidade do fracasso, sobretudo, com a condição do professor. Ele chega a citar situações nas quais são expostos limitações e excessos da parte do professor que podem ser reconhecidas como sintomas de seu fracasso enquanto educador. Nosso autor apresenta como exemplo o caso de um professor que, percebendo o erro cometido junto aos alunos, tem a capacidade de, abertamente, pedir desculpas.

Essa experiência, diz Bollnow, ao invés de prostrar o educador, ao contrário, gera um efeito “incomparável” de um novo respeito da parte dos alunos para com o professor, porque revela sua disposição para a auto superação. Todavia, isso somente procede como ato livre de uma consciência que se percebe como partícipe de situações permanentes do risco que se insere em toda realidade daqueles que se decidem pela audácia. Se fosse uma situação previamente calculada pelo professor, não teríamos nem audácia e nem fracasso; tudo não passaria de uma encenação sem a capacidade de ir além, de auto superar-se.

Desse modo, a situação de fracasso não se assemelha a uma derrota ou impossibilidade de avançar. Significa, justamente, a única via para um processo que busca sempre a constante renovação da parte do educador.

Diante da audácia que Míchkin assume, lido aqui como o educador presente na narrativa, o assassinato de Nastácia é a consequência trágica e mais contundente de seu fracasso, quando não adere à confiança nela depositada por Míchkin e prefere Rogójin. Seu encontro com o cadáver é a expressão reveladora de tal condição, como se mais nada pudesse de tudo aquilo suceder; como se fosse o fim. A descrição que Dostoiévski faz do cenário após o crime nos dá a medida desse sentimento de acabamento, sem nenhuma redenção:

O adormecido [corpo sem vida de Nastácia] estava coberto desde a cabeça por um lençol branco, mas com os seus membros era como se estivessem dispostos de maneira estranha; pela altura só se via que havia uma pessoa estendida. Ao redor reinava a desordem, na cama, nos pés, nas poltronas ao pé da cama, até no chão estava espalhada a roupa tirada, um rico vestido de seda branco, flores, fitas. Na mesinha, à cabeceira, reluziam os brilhantes tirados e espalhados. Nos pés estavam amassadas em um bolo umas rendas e sobre as rendas brancas a ponta de um pé nu apontava por baixo do lençol; ele parecia como que esculpido de mármore e estava terrivelmente imóvel. O Príncipe olhava e sentia que quanto mais olhava mais morto e silencioso ficava o quarto. Súbito zuniu uma mosca que acordava, passou voando sobre a cama e calou-se à cabeceira. O Príncipe estremeceu (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 672).

O que sucede, entretanto, nos mostra que esse horizonte de vazio é tão somente o que, inevitavelmente, poderia ocorrer no plano do constatável e factual; diante da morte se espera que toda existência se comova e se dê conta de sua finitude, pelo espaço lacunar que o que vai nela deixar.

O Príncipe, negando a aceitação do vazio, vai em busca do entendimento de seu fracasso: “Foste tu? – Pronunciou finalmente, fazendo um sinal de cabeça para o reposteiro. – Fui...eu... murmurou Rogójin e baixou a vista. Fizeram uns cinco minutos de pausa” (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 672). Na busca incessante do sentido da tragédia que ocorrera, insiste: “[...]. Tu querias matá-la perante meu casamento, perante as bodas, no adro, à faca? Não sei se queria ou não [...]. ” (DOSTOIÉVSKI, 2008, p.675).

Depois de toda essa insistência Rogójin narrou detalhadamente o assassinato, com muita calma e frieza:

De raro em raro, de quando em quando Rogójin começava de repente a balbuciar, alto, em tom ríspido e desconexo; punha-se a gritar e a rir; então o Príncipe lhe estendia a mão trêmula e lhe

tocava suavemente a cabeça, o cabelo, afagava-o e afagava-lhe as faces... nada mais conseguia fazer! (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 677).

Tendo Míchkin acompanhado ao longo da narrativa todos os passos de Rogójin e de Nastácia, poderíamos conceber esse desfecho trágico como sua irresponsabilidade, visto que em nossa leitura ele assume o papel do grande educador e Nastácia sua educanda, em que perpassa a trama de Dostoiévski? Entendemos que não. Afirmamos que, a audácia do Príncipe em anular a si próprio para oferecer a Nastácia uma possibilidade de vida diferente de todo trajeto de perturbações que a cercava até então, fracassou. Fracasso aqui se difere de irresponsabilidade. O fracasso de Míchkin se dá numa “experiência de uma verdadeira situação limite na educação”. (BOLLNOW, 1974, p. 232).

O desfecho com que se encerra o romance decorre da liberdade assumida com Audácia, pois, “Sempre a audácia pode também fracassar” (BOLLNOW, 1974, p. 221). Estamos diante do verdadeiro risco. Essa era uma possibilidade? Sim. Todavia, não poderia ser dada com certeza de antemão.

De todo modo, o mais determinante consiste na busca verdadeira do Príncipe educador pelo entendimento de tudo aquilo; por sua disposição em enxergar de frente esse seu fracasso. Houve confiança de sua parte para com o agir dos demais. Ele arriscou a si mesmo e, por isso, a emergência desse retumbante fracasso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que por agora finda teve por objetivo averiguar, a partir de uma interpretação articulatória dos pressupostos metodológicos advindos da hermenêutica de Gadamer. Estes nos permitiram, por meio de uma leitura detida do texto romanesco de Dostoiévski em confronto com o conjunto de conceitos da filosofia existencial de Bollnow. E, assim, a possibilidade de uma educação assentada na dimensão espiritual como gênese de uma formação humana que nos lança ao empenho de tocar o que há de mais íntimo do humano.

Tudo isso, lado a lado aos processos instáveis e descontínuos do Ser no âmbito pedagógico; condição inegociável para uma convivência que abandona o paradigma centrado, prevalentemente, no universo de continuidades. Universo, acentuadamente, marcado pela compreensão de que a existência humana ocorre em meio a trajetórias que se constroem tão somente a partir de aspectos permanentes e padrões estabelecidos. Estes que nos abre às possibilidades de uma sociabilidade assentada em momentos descontínuos do humano, mais verdadeira e fraterna, visto que, nos põe na condição interativa entre nossa subjetividade e outras subjetividades.

Partimos do resgate daqueles autores que vêm problematizando a educação como momento fundamental de nossa formação humana. Por isso, espaço multidimensional que deve abrigar as mais diversas facetas que compõem a experiência humana. Nesse trajeto, fizemos a opção por aqueles que priorizam a discussão da ética e da espiritualidade como componentes fundamentais da formação humana, mas que são, ao mesmo momento, a finalidade do processo de formação humana, pois nestas dimensões se encontram as possibilidades de se perguntar pelo sentido da existência.

Esse é o caso da aposta de Otto Bollnow em uma proposta de se livrar do primado ontológico que preside toda a trajetória dos modelos contínuos de educação no ocidente. Por conseguinte, coloca os processos descontínuos e instáveis da existência como centro de seu pensar. Todavia, sabendo que seus conceitos centrais da pedagogia e filosofia da existência, tais como: Crise, Despertar, Exortação, Aconselhamento, Encontro, Audácia e Fracasso aludem

a problemáticas concernentes ao horizonte da investigação filosófica procedemos neste trabalho a uma transposição desses mesmos conceitos. Estes no universo educativo e, desse modo, intentou-se contribuir para acentuar os componentes da Espiritualidade, da Formação humana e alargar o horizonte da educação.

Esses aspectos ganham uma importância decisiva para o tempo atual em razão de um modelo de sociedade fortemente utilitarista que apenas enfatiza uma preparação técnica para as demandas do mercado, E, talvez como consequência disso, oferece pouco espaço para um processo pedagógico que veja o educando em suas mais diversas dimensões. Tal espaço seria uma saída para esse crescente individualismo pouco solidário que vemos ganhar força nos dias de hoje.

Em um terceiro momento de nossa pesquisa procuramos, como exigência para o quarto e último momento, desenvolver uma contextualização da proposta romanesca de Dostoiévski. Como representante do alto realismo do século XIX, Dostoiévski foi resultado de tudo aquilo que se passava no plano sócio-político e, principalmente, literário. Conquanto, se havia um movimento que vinha de fora para dentro de sua obra, igualmente observamos que havia um fluxo caudaloso que seguia de dentro para fora. Nesse sentido, ocorre, no interior da obra do escritor russo, uma suspensão do debate objetivismo/subjetivismo, pois nos demonstra Dostoiévski, ambos se complementam na busca pelo sentido da realidade. Há, por assim dizer, uma problematização dos pressupostos vigentes na modernidade europeia. Assim, seu romance é melhor caracterizado como romance de ideias ou quem sabe ideológico, no parecer de Paulo Bezerra, pois discute as questões centrais da existência humana através de elaboradas concepções que brotam de suas intelectualizadas personagens.

As personagens de Dostoiévski, como demonstra em uma das seções, são como que arquétipos de valores e contra valores humanos. Encontramos aí as mais perversas criaturas como temos a possibilidade de meditar acerca das personagens que nos remetem para a possibilidade da redenção humana. A preocupação desse trabalho com uma formação humana que tome como prioridade o despertar para a ética e a espiritualidade, como dimensões capazes de nos fazer perguntar pelos sentidos da existência. E, por isso mesmo,

possibilitar uma maior integralidade da vida, encontrou nas personagens de Sônia, Aliócha e Míchkin sinais efetivos de processos educativos capazes de provocar mudanças nas atitudes daqueles que estão implicados em situações de processos descontínuos existenciais.

Sônia, Aliócha e Míchkin são exemplares das transformações que os processos descontínuos, no sentido que Bollnow dá a este. Ou melhor, situações com capacidade de deslocamento do indivíduo que, justamente, por isso, tem a possibilidade de mudar sua vida, pode realizar. As personagens que puderam vivenciar esses processos com eles, sobretudo Raskolnikov, Kólia e Nastácia, foram, de alguma forma, intensamente tocados pela presença de cada um dos personagens que assumem essa condição pedagógica. E, por isso, suas trajetórias são significativamente alteradas, ainda que não coincidam na direção que esses resultados produzem.

Se podemos perceber uma profunda modificação no modo de agir de Raskólnikov e Kólia, porquanto o primeiro demonstra arrependimento pelo crime cometido e o segundo redirecionando por completo sua conduta desde as interações de aconselhamento com Aliócha, em Nastácia não há uma finalização digamos, positiva, visto que ela não foi capaz de se deixar impactar pela presença espiritual de Míchkin. Mesmo nessa última situação fica evidente o modo e as possibilidades de uma perspectiva pedagógica que leva em conta a descontinuidade do existir, pela explicitação de como esse processo pode vir a ocorrer.

A noção de formação humana, como vicejou na trajetória da pedagogia ocidental apresenta limites notórios. O primeiro deles talvez seja o de não levar em conta a multidimensionalidade do humano, fragmentando-o em pedaços e tomando cada uma dessas partes resultantes como modelo a ser desenvolvido, assumindo assim, os modelos estáveis e contínuos de formação. O desfecho dessa modalidade de processo formativo é a própria impossibilidade do ser humano se dirigir para sua plenitude, sabendo-se que estão impedindo, por não vivenciar de modo problematizador e vivenciar todas as suas dimensões.

Outros aspectos presentes nesse modelo é a excessiva racionalização da concepção de indivíduo, gerando, por conseguinte, um processo de formação todo ele moldado por componentes intelectualizantes. Outro aspecto, também,

limitador tem sido a associação da formação com procedimentos estritamente técnicos, voltados para o fazer e o produzir. Essas propostas pedagógicas, ao final das contas, avultam como insuficientes, posto que, terminam por operar em chave mecânica e orgânica, respectivamente, a proposta do artesão e a proposta do jardineiro.

Nossas inquietações para essa pesquisa partiram dessa constatação do quanto os processos de formação humana se constituem de reducionismos e, nesse sentido, pouco contribuem para o manifestar-se das possibilidades humanas.

A meditação de Bollnow acerca da pedagogia da existência, que tem nos processos instáveis e descontínuos sua centralidade, nos aponta outra maneira de pensar e viver a sociabilidade humana. Esta ancorada, conseqüentemente, nas experiências de situações descontínuas para uma devida relação intersubjetiva entre homens e mulheres. É importante salientar que, a pedagogia existencial de Bollnow não se coloca como uma superação dos modelos já existentes. Ela, por um lado, identifica as insuficiências contidas em cada uma tomada, isoladamente, e, por outro, quer ser mais uma possibilidade reflexiva no universo pedagógica.

O romance de Dostoiévski, sobretudo, como vimos, os enredos de **Os Irmãos Karamázov**, **Crime e castigo** e **O Idiota**, são capazes de dialogar com essa perspectiva de Bollnow. Uma vez que, o modo como a narrativa se desenvolve avança nesse expor a condição humana mergulhada em características mesquinhas e danosas, mas que, por um processo de conversão, atingem a condição de problematização de suas existências e se põem na direção da percepção de outras subjetividades. Se colocam em uma dimensão espiritual como afirma Röhr, de quem tomamos a concepção de espiritualidade assumida neste trabalho.

No que respeita a esta possibilidade de uma educação espiritual, surge um componente eminentemente pedagógico e fundamental ao longo do processo: os momentos de descontinuidades entre educador e educando como espaço para essa oportunidade de compartilhamento de experiências e crescimentos mútuos. Bollnow nos diz que, diante desses processos descontínuos, exige-se a confiança como condição para a relação de

crescimento e o educador precisa acreditar na capacidade do educando se abrir à mudança. Ressaltamos, mais uma vez, que o papel do educador, desde a pedagogia existencial contida em Bollnow, é o de acompanhar, sem estar preocupado em intervir; deixando ao educando o desenvolvimento espiritual e o potencial de mudança a partir de seu íntimo.

Esse percurso traçado por Bollnow é evidente na relação envolta de processos instáveis entre Aliócha e Zóssima e, como desdobramento deste, na relação de Aliócha e os meninos, que deste, momentos instáveis e descontínuos se permite entender a si aos outros de um modo diferente. Talvez essa possibilidade da mudança pela via das descontinuidades seja mais contundente ainda na relação de Sonia e Raskólnikov que, perturbado com o testemunho da moça não enxerga outra maneira de continuar a viver a não ser pelo processo de conversão.

Esse trabalho, tomando a exemplificação da narrativa literária, expõe as possibilidades de uma educação que toca a espiritualidade do ser e nos leva a uma prática de formação humana que nos remete para uma sociabilidade. Esta assentada nos processos descontínuos de Bollnow. Os desafios, por sua vez, são imensos, mas é preciso confiar, como Sônia confiou e viu a conversão acontecer.

Entendemos que nosso trabalho meditou sobre textos fundamentais da obra de Dostoiévski; fundamentais não apenas porque **Crime e castigo**, **Os irmãos Karamázov** e **O Idiota** figurarem como as obras primas do cânone literário ocidental. Entretanto por abrigarem no interior de suas narrativas os processos humanos demarcados por desafios que se põem no limite mesmo da condição humana e que suscitam respostas com capacidade de fornecer sentido à existência, mesmo que permeada por intempéries das mais diversas proporções. Nesse sentido, temos consciência de que se encontra na literatura Dostoiévskiana muitas outras possibilidades a permitirem o estabelecimento de um diálogo entre as tramas de suas personagens e delinear-se de percursos de formação humana.

Acreditamos que um ganho dessa pesquisa consiste na insistência da análise da literatura como fonte de problematização do agir humano. E, de modo particular, como território propício ao confronto das práticas educativas,

principalmente, quando pensadas como momentos de um processo de formação humana.

Não obstante, reste claro que, ao enfatizarmos este caminho como possível, em momento algum, adotamos uma postura de fechamento aos horizontes da teoria da educação já consagrados. O que estamos a propor aqui aponta para a necessidade de um diálogo entre as possibilidades reflexivas da ficção e o conhecimento científico da educação, no qual um se deixe provocar pelo outro e se permitam ao enriquecimento mútuo.

Por tudo isso, compreendemos que este foi somente um passo dado na sedimentação desse diálogo. Desse modo, esse trabalho termina por suscitar outras questões nas quais a literatura de um modo geral, e a obra de Dostoiévski especificamente, podem contribuir em prol de reflexões e iluminações sobre processos de formação humana. Esperamos que as reflexões aqui contidas venham a contribuir com esse processo, mesmo já sendo trabalhando na pesquisa em educação há algum tempo. No entanto, ainda tímido, de relacionar educação e literatura e encontrar nessa relação subsídios pertinentes para o devido entendimento dos processos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERDIAEFF, Nicolai. **O espírito de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Panamericana, 1940.
- BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BERNARDINI, Aurora F. **Entre dois mundos**. (Cadernos Entre Livros. n. 2). São Paulo, 2006.
- BEZERRA, Paulo. Posfácio do tradutor. In: DOSTOIÉVSKI, F. **Os Irmãos Karamázov**. São Paulo: Editora 34, 2008.
- BEZERRA, Paulo. Prefácio do tradutor. In: DOSTOIÉVSKI, F. **Crime e castigo**. São Paulo: Editora 34, 2008a.
- BIANCHI, Fátima. **O caminho da criação**. (Cadernos de literatura e cultura russa. n. 2), São Paulo, maio de 2008.
- BOLLNOW, O. F. **Pedagogia e Filosofia da Existência**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- BOLLNOW, O. F. **Filosofia Existencial**. Saraiva & C.a Editores. São Paulo, 1946.
- BOLLNOW, O. F. **Filosofia de La Esperanza**. Compañia General Fabril Editora. Buenos Aires, 1962.
- CABRAL PINTO, F. **A formação humana no projecto da modernidade**. Lisboa: Piaget, 1996.
- CANTO-SPERBER, Monique (org.). **Dicionário de ética e filosofia moral**. São Leopoldo: Unisinos. 2003, v. I e II.
- CAVALIERE, Arlete. (org). **Dostoiévski**. (Caderno de Literatura Russa e Cultura Russa. n. 2) São Paulo, Maio de 2008.
- CELESTINO, Rafaela. **Ensaio sobre Educação e Literatura: Entre o calcanhar de Aquiles e os devaneios de Alice**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

- CESTARI, Fenanda. **Educação e Literatura: a contribuição de Jorge Larrosa para uma redefinição da linguagem pedagógica a partir da literatura**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2009.
- CHAUI, Marilena. **Experiência do pensamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Crime e Castigo**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2008a.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Um Jogador**. Trad. Boris Schnaiderman. São Paulo: Editora 34, 2004.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Os Demônios**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2004.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **O Idiota**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2002.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **O Eterno Marido**. Trad. Boris Schnaiderman. São Paulo: Editora 34, 2003.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Os Irmãos Karamázov v. I**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2008.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Os Irmãos Karamázov v. II**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2008.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Correspondências 1838-1880**. Trad. Robertson Frizero. Porto Alegre: Inverso, 2011.
- FORSTER, E. M. **Aspectos do romance**. Porto Alegre: Globo, 2002.
- FRANK, Joseph. **Dostoiévski: As Sementes da Revolta, 1821-1849**. São Paulo: Edusp, 2008.
- FRANK, Joseph. **Dostoiévski: Os Anos de Provação, 1850-1859**. São Paulo: Edusp, 1999.
- FRANK, Joseph. **Dostoiévski: Os Efeitos da Libertação, 1860-1865**. São Paulo: Edusp, 2002.
- FRANK, Joseph. **Dostoiévski: Os Anos Milagrosos, 1865-1871**. São Paulo: Edusp, 2003.
- FRANK, Joseph. **Dostoiévski: O Manto do Profeta, 1871-1881**. São Paulo: Edusp, 2007.
- FREUD, Sigmund. **Dostoiévski e o parricídio**. In: FREUD, S. *Edição Standard das obras de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 2003, v. II.
- GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em Retrospectiva**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GALVÃO, Ana Maria Galvão. **Escola e Cotidiano: Uma História da Educação a partir da obra de José Lins do Rego**. 1994. Dissertação (Mestre em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1994.

GALVÃO, Ana Maria Galvão. **Ler/Ouvir folhetos de cordel em Pernambuco**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

GARCIA, Carlos Lauer. **Caridade e Realismo: Pascal e Dostoiévski**. 2016. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GILES, Thomas Ranson. **Filosofia da educação**. São Paulo: E.P.U, 1983.

GILES, Thomas Ranson. **História do Existencialismo e da Fenomenologia**. São Paulo: E.P.U, 1989.

GOMIDE, Bruno Barretto. **Da estepe a caatinga: o romance russo no Brasil (1887-1936)**. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GOMIDE, Bruno Barretto. (org). **Antologia do Pensamento Crítico Russo (1802-1901)**. São Paulo: Editora 34, 2013.

GOMIDE, Bruno Barretto. (org). **Nova Antologia do Conto Russo (1792-1998)**. São Paulo: Editora 34, 2011.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992, parte I.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 2001, parte II.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2006. v. I e II.

HUSSERL, Edmund. **Meditações cartesianas**. São Paulo: Madras, 2001.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

HUSSERL, Edmund. **A idéia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1983.

KONINCK, Thomas de. **Filosofia da Educação-Ensaio sobre o devir humano**. São Paulo: Paulus, 2007.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2003.

LUKACS, Georg. **A Teoria do romance**. São Paulo: Editora 34, 2000.

MILOCHEVITCH, Nicolas. **Dostoiévski Penseur**. Lausanne: L`age d`Homme, 1988.

- MORAIS, Regis de. **Dostoiévski: o Operário dos Destinos**. Campinas: Edicamp, 2002.
- MORROW, Raymond Allen. TORRES, Carlos Alberto. **Teoria Social e Educação**. Porto: Edições Afrontamento, 1997.
- NOVAES, Adauto. **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- NUNES, Maria Cléa. **O imaginário na literatura infantil e juvenil e a formação do leitor: um estudo do simbolismo na obra de Ana Maria Machado**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- NUNES, Natália. Introdução Geral. In: DOSTOIÉVSKI, **Fiódor. Obra completa**. Tradução de Natália Nunes. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 2004, vol. 1.
- OZMON, Howard e CRAVER, Samuel. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PAREYSON, Luigi. **Dostoiéski: Filosofia, Romance e Experiência Religiosa**. São Paulo: Edusp, 2012.
- PESSANHA, Rodolfo Gomes. **Dostoiévski: ambigüidade e ficção**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- PIPES, Richard. **História concisa da revolução russa**. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- POLICARPO JUNIOR, José.; RODRIGUES, M. L. F. M. **Princípios orientadores da formação humana: dimensão normativa da educação**. (*Paidéia* USP. Ribeirão Preto, v. 20, p. 95-103), 2010.
- PONDÉ, Luiz Felipe. **Crítica e Profecia – A Filosofia da Religião em Dostoiévski**. São Paulo: Editora 34, 2003.
- REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- RIBEIRO, Aline. **Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como dispositivo de ensino do argumento narrativo**. 2018. Tese (Doutorado Em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2018.
- RINGER, Fritz. **O declínio dos mandarins alemães**. São Paulo: Edusp, 2000.
- RÖHR, Ferdinand. **Educação e Espiritualidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- RÖHR, Ferdinand. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012.

RÖHR, Ferdinand. Fundamentos epistemológicos da educação na pesquisa em didática e prática do ensino. In: SILVA, Aída; et. al (orgs.). **Educação formal e não formal: processos formativos e saberes pedagógicos**. Recife: Bagaço, 2006.

RÖHR, Ferdinand. **Esclarecimento e re-encarnação na “Educação do Gênero Humano” de Gotthold Ephraim Lessing – uma hipótese em torno da questão da meta da Formação Humana**. (In: *Anais do III Encontro de Filosofia da Educação do Norte-Nordeste*. Recife: UFPE, 2006. 1 CD-ROM Windows 3.1.). Recife, 2006.

RÖHR, Ferdinand. **A multidimensionalidade na formação do educador**. (Revista da AEC. n. 110, 1999). Recife, 1999.

SANTOS, Helen dos. **A Educação, a literatura e o percurso de um espaço extraterritorial de possibilidades formativas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

SCHELER, Max. **Da reviravolta dos valores**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHNAIDERMAN, Boris. **Dostoiévski, prosa, poesia**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

SCHNAIDERMAN, Boris. **Turbilhão e semente: ensaios sobre Dostoiévski e Bakhtin**. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

SILVA, Ezir George. **Pensamento pedagógico de Otto Friedrich Bollnow diante da filosofia da existência e da filosofia da esperança**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SOUZA, Roberto. **Crime e Castigo: uma leitura**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

STEIN, Ernildo. **Seis estudos sobre “Ser e tempo”**. Petrópolis: Vozes, 2005.

STEINER, George. **Tolstói ou Dostoiévski**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

STRINGARI, Rodolfo. **O Eu e o Outro na educação: uma abordagem filosófica a partir de E. Lévinas e E. Dussel**. 2007. 78 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

SUSIN, Luis Carlos. **O homem messiânico no pensamento de Emmanuel Lévinas**. Petrópolis: Vozes, 1984.

TENENBAUM, K. e VINCI, P. **Filosofia e hebraísmo da Espinoza a Lévinas**. Florença: Giuntina, 1993.

TIMM, Ricardo, et. al. (orgs.). **Éticas em diálogo**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

TIMM, Ricardo e FABRI, Marcelo. **Alteridade e ética**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VINHA, Márcia. **Em busca da Rússia moderna.** (Cadernos Entre Livros. n. 2), São Paulo, 2006.

WASELFISZ, Jacobo. **Mapa da violência.** Brasília: Cebela, 2012.

ANEXO A - O CAVALEIRO POBRE

Noutros tempos existiu
certo cavaleiro pobre,
tinha ar pálido e sombrio,
porém alma audaz e nobre.

Ele amava uma visão
intangível para a mente,
mas que no seu coração
enraizou-se fundamente.

Pois rumo a Genebra havia
visto, junto de uma cruz
na estrada, a Virgem Maria,
a mãe santa de Jesus.

Depois, alma em chamas, não
olhou mais outra mulher,
nem falou mais, desde então,
com nenhuma até morrer.

Desde então jamais tirou
a viseira do seu rosto
e um rosário colocou
onde o cachecol é posto.

Pai, Filho e Espírito Santo
nunca ouviram rezas desse
paladino que, portanto,
só causava mesmo espécie.

Dirigindo, noite e dia,
tristes olhos ao semblante
da Santíssima, vertia
mudamente rios de pranto.

Fez do sonho a sua lei,
transbordava amor e, fiel,
gravou Ave Mater Dei
com sangue no seu broquel.

Quando os outros paladinos,
suas damas nomeando,
pelos prados palestinos,
confrontaram túbios bandos,

Lumen Coelum, Sancta Rosa
ele proclamava ufano
e sua ameaça irosa
debandava o mulçumano.

De regresso ao seu castelo,
pôs-se em dura reclusão,
triste, amando ainda com zelo,
e morreu sem confissão.

Falecia o cavaleiro
quando o espirito maligno
veio e quis levar ligeiro
a alma dele ao seu domínio:

não jejuara nem rezara
ao Senhor nunca e, além disto,
arrastou a asa à preclara
mãe do próprio Jesus Cristo.

A Puríssima, contudo,
sem deixá-lo ir para o inferno,
fez seu paladino mudo
penetrar no Reino Eterno.

(1829)

.

Путешествуя в Женеву,
На дороге у креста
Видел он Марию деву,
Матерь господа Христа.

С той поры, сгорев душою,
Он на женщин не смотрел,
И до гроба ни с одною
Молвить слова не хотел.

С той поры стальной решетки
Он с лица не подымал
И себе на шею четки
Вместо шарфа привязал.

Несть мольбы Отцу, ни Сыну,
Ни святому Духу ввек
Не случилось паладину,
Странный был он человек.

Проводил он целы ночи
Перед ликом пресвятой,
Устремив к ней скорбны очи,
Тихо слезы лья рекой.

Полон верой и любовью,
Верен набожной мечте,

Ave, Mater Dei* кровью
Написал он на щите.

Между тем как паладины
Ввстречу трепетным врагам
По равнинам Палестины
Мчались, именуя дам,

Lumen coelum, sancta Rosa!**
Воскликнул всех громче он,
И гнала его угроза
Мусульман со всех сторон.

Возвратясь в свой замок дальный,
Жил он строго заключен,
Все влюбленный, все печальный,
Без причастья умер он;

Между тем как он кончался,
Дух лукавый подоспел,
Душу рыцаря собирался
Бес тащить уж в свой предел:

Он-де богу не молился,
Он не ведал-де поста,
Не путем-де волочился
Он за матушкой Христа.

Но пречистая сердечно
Заступилась за него
И впустила в царство вечно
Паладина своего.

* Радуйся, мать божия (лат.).

** Свет небес, святая роза (лат.).

(1829)

Referência

PÚCHKIN, Aleksander (Алекса́ндр Пу́шкин). **A dama de espadas**: prosa e poemas. [Tradução de Boris Schnaiderman e Nelson Ascher]. Coleção Leste. São Paulo: Editora 34, 1999; 3. ed., 2013.

ANEXO B - O CORPO DE CRISTO MORTO NO TÚMULO



Título da Obra: "o corpo de cristo morto no túmulo"

Autor/Pintor: Hans Holbein The Younger

Pintura em óleo e têmpera sobre madeira do ano de 1521

Tamanho (30,5CmX200Cm)

Cidade que está a Obra: Basiléia - Suíça.

Imagem disponível em: <https://pt.wahooart.com/@/7YZN9D-Hans-Holbein-The-Younger-o-corpo-de-cristo-morto-no-túmulo>. Acesso em: 12 dez. 2018.