

UMA CRÍTICA À NOÇÃO DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA ILUMINISTA: ARGUMENTOS FEMINISTAS DE HÉLÈNE CIXOUS E VIRGINIA WOOLF COMO SUPLEMENTO NO DEBATE DA *BILDUNG*

Mariana Muniz Pivanti¹

Resumo: Neste artigo, tomamos a noção de suplemento do filósofo Jacques Derrida para demonstrar como a escrita das autoras Virginia Woolf e Hélène Cixous aponta para a ausência de argumentos e críticas feministas no debate sobre a autoformação do indivíduo moderno e iluminista constituído pelo que se convencionou chamar como *Bildung*. Traçaremos a importância de uma educação estética para a construção da identidade nacional, como postulado por Friedrich Schiller, para então, contrapor a defesa do indivíduo racional, educado, patriota e moderno como o modelo ideal para a construção de uma ideia de nação através das críticas do filósofo pós-estruturalista Jean-François Lyotard e seu conceito de metarrelatos. Finalmente, recorreremos aos escritos de Virginia Woolf e Hélène Cixous, além de relacioná-las com as ideias da filósofa contemporânea Gayatri Spivak, para investigar como tais autoras fazem uso também da ficção e agem como suplemento à crítica aos metarrelatos de Lyotard ao indicar que o sujeito ideal da modernidade e da *Bildung* iluminista pressupõe a subjugação do feminino e se constitui como necessariamente masculino.

Palavras-chave: Virginia Woolf; Hélène Cixous; *Bildung*; Suplemento.

A CRITIQUE TO THE NOTION OF AN ENLIGHTENED AESTHETIC EDUCATION: THE FEMINIST ARGUMENTS BY HÉLÈNE CIXOUS AND VIRGINIA WOOLF AS SUPPLEMENT FOR THE DEBATE ON *BILDUNG*.

Abstract: In this paper, we take the notion of Supplement by philosopher Jacques Derrida to demonstrate how authors Virginia Woolf and Hélène Cixous highlight the absence of feminist arguments and critique on the debate about the *Bildung*. We shall trace the importance of an aesthetic education in the construction of national identity, as postulated by Friedrich Schiller, to, then, oppose the defence of the rational, educated, patriotic, and modern individual as the ideal model for the construction of an idea of nation through the writings of post-structuralist philosopher Jean-François Lyotard and his concept of metanarratives. Finally, we shall recur to the writings of Virginia Woolf and Hélène Cixous, as we relate them to the ideas of contemporary philosopher Gayatri Spivak, to investigate how both authors utilize fiction as well act as supplement to the critique on the metanarratives by Lyotard as they indicate that the

¹ Doutoranda em Literaturas de Língua Inglesa, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. E-mail: marianapiv@hotmail.com

ideal subject of modernity and the Enlightened *Bildung* presupposes the subjugation of the feminine and is necessarily masculine.

Keywords: Virginia Woolf; Hélène Cixous; *Bildung*; Supplement.

A relação entre uma educação estética nacional e sentimentos de patriotismo foi muito discutida por autores e filósofos ao longo dos anos, como por exemplo, do alemão e iluminista Friedrich Schiller ao francês e pós-estruturalista Jean François Lyotard; e, se a noção de educação estética impulsionada pela razão do Iluminismo reverberou e se fortaleceu entre certas correntes filosóficas, ela também foi alvo de críticas. Neste artigo, pretendemos investigar como tais críticas aos relatos de legitimação da modernidade calcados no racionalismo iluminista são construídas em um pensamento filosófico pós-moderno. Destacaremos o conceito dos metarrelatos de Jean-François Lyotard para elaborarmos como filósofos influenciados pelo contexto do pós-estruturalismo e da desconstrução apontaram as limitações de uma educação civilizatória e totalizadora através da instrução e do prazer estético contida no conceito de *Bildung*. Ao retrazar o caminho da construção do indivíduo racional e civilizado da *Bildung*, passando por sua desconstrução pós-moderna, não podemos deixar de nos questionar quem seria este ser humano racional e ideal, e para quem uma educação estética nacionalista é elaborada; e ainda, que ideal de nação e patriotismo se constrói a partir de tal educação. É nesse sentido que buscamos inserir a escrita e o pensamento de autoras feministas como suplemento para a discussão e as críticas pós-estruturalistas direcionadas à noção de educação estética e nacionalismo para, assim, notarmos como elas demonstram uma falta latente nesses discursos em torno da *Bildung*. Por essa razão, uniremos as críticas de Lyotard aos discursos e relatos de legitimação da modernidade às observações da filósofa indiana Gayatri Chakravorty Spivak quanto à relação entre imperialismo e educação estética. Entretanto, argumentaremos que suas críticas não contemplam um aspecto importante da formação estética humanista, isto é, como a noção de *Bildung* é erigida através de um discurso patriarcal e excludente, cuja subjugação do feminino se constitui como um fator imperativo para sua disseminação. Sendo assim, consideraremos as contribuições da autora modernista Virginia Woolf e da pensadora e feminista Hélène Cixous para a discussão da formação de uma educação estética. Além de ficcionistas, afirmaremos ambas as autoras como filósofas para demonstrar como seus argumentos feministas se estabelecem como um suplemento para o debate vigente sobre a *Bildung*.

A autora inglesa e modernista Virginia Woolf é principalmente conhecida pelo público leitor como autora de obras de ficção. Porém, é interessante perceber que ao longo de sua escrita, Woolf parece promover uma indiferenciação entre ficção, crítica e filosofia ao estabelecer seus trabalhos ficcionais como instâncias de pensamento,

assim como matizar seus ensaios e resenhas com traços ficcionais. Como argumenta sua biógrafa Hermione Lee, na escrita de Woolf, “Onde quer que se olhe, há uma fertilização entrecruzada, uma justaposição e dissolução de divisões. Ensaio viram ficções, ficções viram ensaios; resenhas de outras leituras de obras contemporâneas se tornam comentários de seu próprio processo de escrita” (2000, p. 95)². No Brasil, o interesse do público pelos escritos ensaísticos de Woolf parece aumentar, o que pode ser comprovado pelas publicações cada vez mais frequentes de seus ensaios traduzidos para o português, como por exemplo, a recente tradução de Ana Carolina Mesquita de *O Leitor Comum*, um livro de ensaios lançado pela autora em 1925, e publicado pela primeira vez no Brasil em 2023 pela editora Tordesilhas. Ademais, estudos que estabelecem Woolf também como pensadora florescem no âmbito acadêmico internacional e nacional, como é caso de publicações e artigos de professores e pesquisadores brasileiros como por exemplo, *Imagens do feminino na obra e vida de Virginia Woolf* (2015) de Davi Pinho, e muitos outros.

Já a filósofa, pensadora feminista, ficcionista e dramaturga Hélène Cixous, é um dos nomes mais proeminentes do que se convencionou chamar feminismo pós-estruturalista. Além disso, ela é frequentemente identificada como uma das autoras do chamado “feminismo francês” ao lado de outras pensadoras que se tornaram mais conhecidas na década de 1970, como Luce Irigaray e Julia Kristeva. Contudo, é importante marcar que uma excessiva aproximação dessas filósofas pode levar a um panorama redutor de suas obras. Neste artigo, buscaremos demonstrar a relevância de Cixous nos estudos da diferença sexual através de sua elaboração sobre a construção social e discursiva das identidades de gênero ao adotar uma abordagem não essencialista no que diz respeito às construções históricas, políticas e sociais difundidas do masculino e do feminino como posições na língua e na cultura. Assim, como pensadora feminista, Cixous reconhece que o sujeito racional em todas as interações humanas é masculino, enquanto “o feminino” está constantemente relacionado ao corpo, afastado da razão e da mente. Sua principal preocupação, então, é analisar como tal dinâmica se reproduz por meio da linguagem, como discutiremos adiante. Além disso, a crítica feminista Julia Dobson argumenta que, embora a recepção internacional de Cixous esteja focada principalmente em seu trabalho filosófico e teórico, especialmente no ambiente acadêmico de língua inglesa, ela é mais conhecida como dramaturga nas comunidades francófonas (2002, p. 8). No Brasil, o interesse do público leitor por Cixous é relativamente novo, uma vez que uma de suas obras mais famosas, *O Riso da Medusa*, de 1976, foi publicada pela primeira vez no país pela editora Bazar do Tempo em 2022, com tradução de Natália

² As traduções de obras em inglês que foram feitas por mim serão indicadas em nota: “Everywhere you look there is a cross-fertilisation, overlap and the dissolving of divisions. Essays turn into fictions, fictions turn into essays; criticisms of others or readings of modern fictions may be commentaries on her own processes”.

Guerellus e Raísa França Bastos. Sendo assim, o trabalho que desenvolvemos aqui pretende expandir os estudos cixousianos no Brasil, ao lado de professores e pesquisadores como Flávia Trocoli e seu “Insistir no *Eu*, destronar o *Eu*, passar à literatura: movimentos da obra de Hélène Cixous.” (2020), por exemplo. Entretanto, antes de passarmos à análise e introdução da obra das autoras em questão em relação à discussão da educação estética e da formação nacional, devemos dar um passo atrás e estabelecer o que entendemos como *Bildung*.

O termo alemão *Bildung* é geralmente definido como uma autoformação, isto é, a busca de conhecimento feita por um sujeito que visa a cultivação pessoal, e que assim, pode se tornar um membro racional e ético em uma civilização moderna. Nesse sentido, notamos dois aspectos fundamentais sobre a *Bildung*; primeiramente, ela se difere de um conceito de educação comum uma vez que ela não advém de uma influência externa como uma escola ou professor, mas se caracteriza por uma busca interior e subjetiva por cultura e conhecimento. Dessa forma, ela pressupõe um movimento autônomo de instrução, concebendo, assim, uma experiência de formação única e individual. Além disso, presume-se que este sujeito auto instruído seja o alicerce para a construção de uma coletividade fundamentada pela razão e pela moral. Por consequência, reforça-se um sentimento de patriotismo já que uma civilização formada por tais indivíduos se constitui em uma nação racional e ética. O filósofo e historiador alemão Reinhart Koselleck destaca as aproximações e distanciamentos semânticos do conceito de *Bildung* em seu livro *Histórias de Conceitos: Estudos Sobre a Semântica e a Pragmática da Linguagem Política e Social* (2020), assim como sua dimensão autônoma e coletiva, na seguinte passagem:

É característico do conceito de *Bildung* que ele reelabora o sentido de uma educação imposta de fora, ainda inerente a ele no século XVIII, numa pretensão de autonomia individual ligada ao impulso de incorporar o mundo por conta própria: nesse sentido, a *Bildung* se distingue fundamentalmente de *education*. (...) Por fim, o conceito de *Bildung* se caracteriza pelo fato de vincular os esforços culturais da sociedade – aos quais, naturalmente também se refere – a uma reflexão pessoal e interior, sem o qual não é possível obter uma cultura social (2020, p. 120).

Koselleck identifica as origens da formação do indivíduo ainda na era medieval, quando a religião era a força pedagógica responsável por impulsionar o desenvolvimento e a cultivação da alma. No século do Iluminismo, no entanto, a função de instruir passa a caber à razão (2020, p. 124). Nesse sentido, a *Bildung* está diretamente relacionada ao pensamento humanista e iluminista do século XVIII, que

desloca a função de formação das estruturas religiosas medievais para uma crença em um indivíduo racional e autônomo, ativo na busca por sua experiência individual. Entretanto, Koselleck destaca que o discurso pedagógico teológico, que pregava a salvação através da elevação religiosa, permanece nos tempos iluministas, já que a salvação ainda é prometida, porém por meio da formação e cultivação pessoal. Nas palavras do historiador alemão,

A linguagem do Iluminismo na Alemanha também permanece impregnada de teologia (...). Desde então, esperanças da salvação e pretensões educativas convergem na *Bildung*: no século XVIII, surge aquela variante do significado que aproxima *Bildung* e Iluminismo. Foi a pretensão daqueles que se autodefinem esclarecidos que colocou o conceito de *Bildung* em trilhos pedagógicos (2020, p. 124 – 125).

Dessa forma, podemos nos perguntar o que substituiu a religião como a instância instrutora e pedagógica da autoformação do sujeito iluminista. A resposta parece estar na busca por uma educação estética, e mais especificamente, na formação de uma literatura nacional. Para o filósofo iluminista alemão Friedrich Schiller, a arte e a estética seriam fundamentais para a construção de uma nação ética e civilizada. Isso porque, para o filósofo, a estética se configuraria em um elemento facilitador para se chegar à moral. Ao contrário de seu contemporâneo Kant, que separava ética e estética em campos distintos do conhecimento, Schiller reconhece haver uma ponte entre as duas ao declarar que o gosto e o refinamento de uma educação estética agem como mediadores entre a ação e o pensamento, controlando, assim, os impulsos e desejos mais selvagens, o que aproximaria os indivíduos à razão e à moral. É o que ele parece afirmar em:

(...) algo de grande foi ganho nesse imiscuir do gosto nas operações da vontade. Todas aquelas inclinações materiais e rudes apetites, que frequentemente se contrapõem tão tenaz e tempestuosamente ao exercício do bem, estão expulsas do ânimo através do gosto, e no lugar delas foram plantadas inclinações mais nobres e mais suaves, que se referem à ordem, harmonia e perfeição, e embora elas mesmas não sejam virtudes, partilham um objeto com a virtude (SCHILLER, 2004, p. 60).

Contudo, o filósofo francês Jean-François Lyotard critica a crença no pensamento racional iluminista, que perdurou através dos séculos seguintes, ao afirmar que a sociedade havia atingido a pós-modernidade, isto é, a condição se caracterizava pela crise nos relatos de legitimação do progresso e da razão. Assim, Lyotard define a noção de metarrelato, ou seja, a narrativa sobre a qual se erigiu a confiança nas instituições e nas autonomias do ser humano racional. Para o filósofo, este grande metarrelato se apoiava na crença da autonomia dos campos do conhecimento, da ética e da estética, isto é, na busca pelo saber por si próprio. Nas palavras de Lyotard, “Nesta perspectiva, o saber encontra de início sua legitimidade em si mesmo, e é ele que pode dizer o que é o Estado e o que é a sociedade” (1979, p. 62). Dessa forma, o grau de especialização e autonomia dos campos do conhecimento já não se comunicavam com as necessidades do povo, ou em outras palavras, a cultura dos especialistas alienaria o homem comum da grande narrativa de progresso científico.

Para Lyotard, o grande exemplo da legitimação do metarrelato seria o modelo de universidade Humboldtiana, que incentivava uma abordagem especulativa do conhecimento. Lyotard ecoa as palavras de Humboldt ao explicar que este defendia que “a ciência obedece às suas regras próprias, que a instituição científica ‘vive e renova-se sem cessar por si mesma, sem nenhum cerceamento nem finalidade destinada’” (1979, p. 59). Portanto, o autor identifica uma crise na crença da legitimidade dos metarrelatos e dos mitos da modernidade, isto é, na crença da razão, do progresso, da autonomia do sujeito moderno, da *Bildung*. Sendo assim, na pós-modernidade, dever-se-ia abandonar os relatos de legitimação de tais crenças, uma vez que estes já não fariam mais parte do mudo da vida e estariam fadados ao fracasso. De acordo com o filósofo,

(...) o projeto do sistema-sujeito é um fracasso, o da emancipação nada tem a ver com a ciência, está-se mergulhado no positivismo de tal ou qual conhecimento particular, os sábios tornaram-se cientistas, as reduzidas tarefas de pesquisa tornaram-se tarefas fragmentárias que ninguém domina; e, do seu lado, a filosofia especulativa ou humanista nada mais tem a fazer senão romper com as suas funções de legitimação, o que explica a crise que ela sofre onde ainda pretende assumi-las, ou sua redução ao estudo das lógicas ou das histórias das idéias, quando conformando-se com a realidade, renunciou àquelas funções (LYOTARD, 1979, p. 74).

Entretanto, defenderemos que o discurso de legitimação da *Bildung* e de uma educação estética não se sustenta apenas através da crença na autonomia dos

campos do conhecimento, mas também através da subordinação do feminino, uma vez que o metarrelato do progresso e da razão humanista é o alicerce que configura e justifica a sociedade patriarcal. Para tanto, recorreremos à noção de suplemento do filósofo pós-estruturalista Jacques Derrida a fim de demonstrar como os argumentos de Hélène Cixous e de Virginia Woolf preenchem esta lacuna no debate sobre a *Bildung*. De acordo com Derrida, o suplemento não se traduz como um mero complemento. Isso porque o suplemento não acrescenta uma coisa a uma outra incompleta, ou seja, não age como um acessório para torná-la íntegra. Ao contrário, ele se insere no vazio dentro de uma completude, ou em outras palavras, é um excedente que expõe e preenche a falta de uma presença. No capítulo “...That dangerous supplement...” de seu célebre *Of Grammatology* (1974), Derrida declara que “(...) the supplement supplements. It adds only to replace. It intervenes or insinuates itself *in-the-place-of*; (...) As substitute, it does not simply add itself to the positivity of a presence, it produces no relief, its place is assigned in the structure by the mark of emptiness”³ (1974, n.p).

Nesse sentido, podemos dizer que Cixous suplementa a discussão de Lyotard ao defender que o discurso do progresso científico e da razão que ordena a sociedade, e que, como afirma Lyotard, deve ser abandonado, é necessariamente patriarcal. A autora argumenta que as narrativas da história, da filosofia e da ciência são dominadas por uma linguagem masculina que permite o funcionamento da dominação patriarcal. Ela ainda destaca que o campo estético, principalmente a literatura considerada canônica, expande e justifica tal dominação, uma vez que a literatura masculina se vale da mesma linguagem e do mesmo discurso da lógica patriarcal observados na história da filosofia. Para Cixous, o princípio que permite e apoia essa lógica é a subordinação do feminino. Em “Sorties: Out and out: Attacks/Ways out/Forays” (1974), Cixous defende que:

And if we consult literary history, it is the same story. It all comes back to man – to *his* torment, his desire to be (at) the origin. Back to the father. There is an intrinsic connection between the philosophical and the literary (to the extent that it conveys meaning, literature is under the command of the philosophical) and the phallogocentric. Philosophy is constructed on the premise of woman’s abasement. Subordination of the feminine to the masculine order, which gives the appearance of being the condition for the machinery’s functioning⁴(1974, p. 65).

³ No caso do livro *Of Grammatology*, de Jacques Derrida e do ensaio “Sorties: Out and Out: Attacks/ Ways Out/ Forays” de Hélène Cixous, utilizamos traduções do Francês para o Inglês feitas, respectivamente, por Gayatri Spivak e Susan Sellers. Por essa razão, escolhemos manter as citações dos textos em inglês uma vez que estas já passaram por uma tradução.

⁴ Ver nota anterior.

Portanto, percebemos que Cixous se alinha ao pensamento da desconstrução no que concerne aos grandes metarrelatos da sociedade enquanto adiciona seus argumentos feministas. De fato, como mencionamos acima, Cixous é frequentemente inserida no contexto das filósofas feministas pós-estruturalistas que se tornaram proeminentes nos anos setenta na França, como Luce Irigaray e Julia Kristeva, além de ser amiga e pupila de Jacques Derrida. Dessa forma, Cixous também suplementa Derrida ao se apoiar em sua noção de Logocentrismo, isto é, a lógica que contém e assegura o discurso da razão e do progresso que rege a sociedade. Para Derrida, a sociedade se ergue sobre a primazia da palavra falada, a qual ele deriva do termo grego *Logos*, em detrimento da escrita. Em seu capítulo “The Signifier and the Truth” (1974), Derrida reconhece a relação entre razão, presença e significado com a voz: “It remains therefore within the heritage of that logocentrism which is also phonocentrism: absolute proximity of voice and being, of voice and the meaning of being, of voice and the ideality of meaning” (1974, n.p). Em sua tradução de *Of Grammatology* (1974) de Derrida, para o inglês, Gayatri Spivak nos informa que, de fato, para Derrida, o Logocentrismo se caracteriza pelo “(...) belief that the first and last things are the Logos, the Word, the Divine Mind, the infinite understanding of God, an infinitely creative subjectivity, and closer to our time, the self-presence of full self-consciousness” (1974, n.p).

Sendo assim, Cixous suplementa a noção de Logocentrismo ao afirmar que esta “Mente Divina”, esta “subjetividade infinitamente criativa”, que forma o Logos é necessariamente masculina. Ela ainda afirma que a lógica logocêntrica se apoia na criação de conceitos opostos, isto é, uma narrativa firmada na construção de binários irreconciliáveis como fala/escrita, mente/corpo, alto/baixo etc. Para Cixous, o binário fundamental que origina todos os outros é o de homem/mulher: “And all these pairs of oppositions are *couples*. Does that mean something? Is the fact that Logocentrism subjects thought – all concepts, codes and values – to a binary system, related to ‘the’ couple, man/woman?” (1974, p. 64). Assim, a autora adiciona ao Logocentrismo a noção de Falocentrismo, construindo o que chama de Falogocentrismo, ou seja, a lógica da palavra falada e masculina que fomenta os discursos e as narrativas da razão, da civilização, do progresso, da ciência, da história, da filosofia. Ainda segundo Cixous, a condição para a manutenção da lógica falogocêntrica é a subordinação das mulheres e do feminino, para, assim, garantirem a autoridade e a dominação da palavra masculina sobre um grupo subordinado. É o que podemos observar na seguinte passagem de “Sorties”:

Now it has become rather urgent to question this solidarity between logocentrism and phallogentrism – bringing to light the fate dealt to woman, her burial – to threaten the stability of the masculine structure that passed itself off as eternal-natural, by conjuring up from femininity the reflections and hypotheses that are necessarily ruinous for the stronghold still in possession of authority (CIXOUS, 1974, p. 65).

Alguns anos antes de Hélène Cixous denunciar como a lógica falocêntrica subordinava as mulheres, Virginia Woolf chamava a atenção para a existência de uma educação formal, predominantemente masculina e que abarcava os domínios do mundo público, negada às mulheres, que acabam relegadas à esfera privada do lar. Em *Three Guineas* (1938), um dos escritos mais políticos de Woolf, a autora responde a um advogado que a escreveu alguns anos antes pedindo sua opinião sobre como impedir a guerra, além de uma doação para sua causa e também que participasse de sua sociedade pacifista. A resposta de Woolf dá origem a este longo ensaio no qual ela relaciona o poder das instituições calcadas em uma educação formal e masculina com a glorificação aos símbolos de guerra, e conseqüentemente, como sua causa principal. Woolf faz uma alusão ao romance *Pendennis* (1848), de William Makepeace Thackeray, ao mencionar o “Arthur’s Education Fund”, um fundo educacional no qual todos os membros da família depositariam suas economias para garantir a educação dos filhos homens. Em *Three Guineas* (1938), este fundo ficcional se torna o símbolo da exclusão das mulheres de uma educação formal, uma vez que, para a autora, ele representaria o sacrifício feito pelas filhas, que não dispunham da mesma ajuda financeira além de permanecer no lar enquanto os irmãos estudavam (WOOLF, 1938, p. 118). Essa diferenciação é importante para Woolf já que a autora argumenta que a possibilidade da ajuda financeira e da educação formal que levava os homens ao mundo público e prendia as mulheres ao privado não as privava somente de uma educação acadêmica e exterior, mas também de uma educação subjetiva e cultivadora, isto é, do que viemos discutindo como a *Bildung* até este momento. Por não serem permitidas nas faculdades e escolas, as mulheres também perdiam as conversas, as viagens, a descoberta do mundo da arte, enfim, todo tipo de instrução restrita ao mundo público. Como Woolf diz ao seu interlocutor, “Pois a sua educação não se baseava meramente em livros; jogos educaram seu corpo; amigos te ensinaram muito mais do que livros ou jogos. As conversas que teve com eles ampliaram seu olhar sobre a vida e enriqueceram sua mente. Nos feriados, você

viajou; adquiriu um gosto artístico; adquiriu conhecimento sobre a política externa”⁵ (1938, p. 119).

Woolf não afirma, no entanto, que as mulheres não possuíam nenhum tipo de educação. Segundo a autora, as mulheres participavam de uma educação informal, ou como ela a chama, uma “un-paid for education”⁶ (1938, p. 120), que se baseava num conhecimento adquirido sobre a vida e sobre a natureza humana, observado através das relações familiares e de casamento; uma educação privada que não se aliaria às instituições do mundo público e masculino, e se configuraria como uma alternativa à lógica de exclusão do que Cixous chama de Falogocentrismo. Para Woolf, a cisão entre essas educações formais e informais seria a origem para a diferença entre as visões de mundo dela e de seu interlocutor, ou de mulheres e homens, principalmente no que diz respeito aos símbolos de poder das grandes instituições. É o que ela parece demonstrar em:

E o resultado disso é que embora olhemos para as mesmas coisas, nós as vemos diferentes. O que é aquela congregação de prédios, com um aspecto semi-monástico, com capelas e corredores, e verdes campos de jogos? Para você é a sua velha escola. Eton ou Harrow; sua velha universidade, Oxford ou Cambridge; a fonte de inumeráveis memórias e tradições. Mas para nós, que a vemos sob a sombra do Arthur’s Education Fund, é uma mesa de escola; um ônibus indo para a aula; uma pequena mulher de nariz vermelho que não foi bem educada, mas tem uma mãe doente para sustentar (...)”⁷ (1938, p. 119).

Sendo assim, a visão de mundo que impediria as mulheres de afirmar a solenidade da tradição e glorificar os símbolos das grandes instituições seria a mesma que as faria ter uma relação mais distante com a nação, as afastando de uma ideia de patriotismo, tão caro à lógica falocêntrica. Woolf se pergunta em *Three Guineas* (1938):

⁵ “For your education was not merely book-learning; games educated your body; friends taught you more than books or games. Talk with them broadened your outlook and enriched your mind. In the holidays you travelled; acquired a taste for art; a knowledge of foreign politics”.

⁶ “Uma educação não paga”.

⁷ “And the result is that though we look at the same things, we see them differently. What is that congregation of buildings there, with a semi-monastic look, with chapels and halls and green playing-fields? To you it is your old school; Eton or Harrow; your old university, Oxford or Cambridge; the source of memories and traditions innumerable. But to us, who see it through the shadow Arthur’s Education Fund, it is a schoolroom table; an omnibus going to a class; a little woman with a red nose who is not well educated herself but has an invalid mother to support (...)”.

Esta é uma afirmação relativamente comum do que o patriotismo significa para um homem educado e dos deveres que este impõe sobre ele. Mas para a irmã do homem educado – o que o ‘patriotismo’ significa para ela? Será que ela tem as mesmas razões para ter orgulho da Inglaterra, para amar a Inglaterra, para defender a Inglaterra? Será que ela foi ‘enormemente abençoada’ na Inglaterra?”⁸ (1938, p. 123).

Nesse sentido, se a relação das mulheres com a nação não passa pela lealdade e glorificação como no caso do homem educado, assim também seria a sua relação com a guerra e com o sentimento nacionalista que leva os homens a apoiarem. Woolf começa, então, a demonstrar para seu interlocutor que para se impedir a guerra é indispensável que se desconstrua a lógica masculina que engendra as instituições do mundo público.

Poucos anos depois, em meio a Segunda Guerra, Woolf expande seu argumento em “Thoughts on Peace in an Air Raid” (1940), um ensaio no qual a narradora de Woolf se descreve deitada em sua cama enquanto aviões alemães sobrevoam o céu de Londres. Seguindo seu pensamento de que o que incentiva a guerra é a lógica masculina que informa a educação formal do mundo público e os símbolos de poder da guerra e das instituições, Woolf imagina tanto os soldados ingleses, os soldados alemães e as mulheres inglesas, impotentes e abusadas em suas casas no momento do ataque, como vítimas de uma mesma mazela: a lógica de dominação que constrói binários e inimigos a partir de uma visão patriarcal. Nesse sentido, Woolf indica o ousado argumento, em plena Inglaterra da Segunda Guerra Mundial, de que ingleses e alemães são, na verdade, a mesma face de um problema comum. É o que ela parece sugerir em: “O que nos impede? ‘Hitler!’ os autofalantes bradam em uníssono. Quem é Hitler? O que é Hitler? Agressividade, tirania, o amor insano pelo poder manifesto, eles respondem. Destrua isso, e estaremos livres”⁹ (1940, p. 245). Woolf aproxima ainda mais a discussão de uma questão feminista ao afirmar que enquanto as mulheres continuarem a ser dominadas, enquanto elas não forem aceitas no mundo público, a tirania e a opressão que fabrica os “hitlers” alemães e ingleses permanecerá. A autora chama esta lógica que fabrica tiranos através da

⁸ “That is a fair general statement of what patriotism means to an educated man and what duties it imposes upon him. But the educated man’s sister – what does ‘patriotism’ mean to her? Has she the same reasons for being proud of England, for loving England, for defending England? Has she been ‘greatly blessed’ in England?”.

⁹ “What is it that prevents us? ‘Hitler!’ the loudspeakers cry with one voice. Who is Hitler? What is he? Aggressiveness, tyranny, the insane love of power made manifest, they reply. Destroy that, and you will be free”.

subordinação das mulheres de “Hitlerismo subconsciente”. No ensaio, Woolf utiliza a figura das prostitutas para dar conta do abuso e da dominação sofrida pelas mulheres em uma lógica de guerra masculina:

Vamos tentar arrastar para o consciente o Hitlerismo subconsciente que nos oprime. É o desejo pela agressão, o desejo por dominar e escravizar. Mesmo na escuridão podemos enxergar isto claramente. Podemos enxergar as vitrines das lojas explodindo; e mulheres olhando; mulheres pintadas; mulheres fantasiadas; mulheres com lábios vermelhos e unhas vermelhas. Elas são escravas tentando escravizar. Se pudéssemos nos libertar da escravidão, deveríamos libertar os homens da tirania. Hitlers são criados por escravas¹⁰ (1940, p. 245).

Dessa forma, podemos entender a razão pela qual Woolf nega participar da sociedade do advogado que lhe escreveu em *Three Guineas* (1938). Devido à exclusão de uma educação formal e de uma educação cultivadora, Woolf, como mulher, como a filha de um homem educado (1938, p. 231), não deposita suas alianças na lógica das instituições e da tradição nacionalista. Por esse motivo, embora doe para a causa pacifista, Woolf não pode se juntar a uma sociedade que se insira nessa lógica, e muito menos, que não a combata como razão fundamental da guerra. A autora argumenta que, ao contrário, sua maior contribuição para impedir a guerra é se afirmar em sua posição de quem está fora do mundo público, para, assim, continuar negando os valores e as tradições da sociedade patriarcal. Em suas palavras:

Portanto, senhor, mesmo que nós o respeitemos como uma pessoa reservada e o prove ao doar um guinéu para gasta-lo como quiseres, acreditamos que podemos ajuda-lo mais efetivamente recusando participar da sua sociedade; trabalhando por nossas causas em comum – justiça e igualdade e liberdade para todos os homens e mulheres – fora da sua sociedade, não dentro¹¹ (1938, p. 231).

¹⁰ “Let us try to drag up into consciousness the subconscious Hitlerism that holds us down. It is the desire for aggression; the desire to dominate and enslave. Even in the darkness we can see that made visible. We can see shop windows blazing; and women gazing; painted women; dressed up-women; women with crimson lips and crimson fingernails. They are slaves who are trying to enslave. If we could free ourselves from slavery we should free men from tyranny. Hitlers are bred by slaves”.

¹¹ “Thus, Sir, while we respect you as a private person and prove it by giving you a guinea to spend as you choose, we believe that we can help you most effectively by refusing to join your society; by working for our common ends – justice and equality and liberty for all men and women – outside your society, not within”.

Assim, Woolf sugere a criação de uma sociedade que contemple aqueles que, como ela, estão do lado de fora, aqueles que não recebem educação formal, as mulheres e todos os outros excluídos por uma lógica falocêntrica, uma sociedade que ela decida chamar de “Outsider’s Society” (1938, p. 232).

Gayatri Spivak também se preocupou com o status daqueles que estão fora da lógica dominante, a quem denominou de subalternos em seu célebre texto de 1985 “Pode o Subalterno Falar?”, no qual localiza a posição subalterna através das viúvas indianas sujeitas à imolação, mas não se restringe a elas. A partir de leituras marxistas e pós-estruturalistas ela imagina um sujeito soberano como o sujeito do Ocidente, que oprime e silencia os subalternos, e defende que a tarefa da intelectualidade pós-colonial seria a criação de espaços em que o sujeito subalterno possa falar e ser ouvido (1985, p. 20). Entretanto, concentraremos nosso foco em seu livro *An Aesthetic Education in the Era of Globalization* (2012), no qual Spivak se apropria da literatura e de filosofias ocidentais para, assim, lançar um olhar crítico sobre elas.

Em sua introdução para o livro, a filósofa critica o aspecto homogeneizante e universalista da globalização, que, segundo Spivak, possibilitou a generalização de uma cultura e modo de vida ocidentais como uma totalidade. Poderíamos supor com Spivak, então, que esse projeto de hipertrofia do Ocidente se dá através da disseminação de uma educação eurocêntrica, totalizadora e iluminista, a qual viemos identificando como a *Bildung*. De fato, Spivak critica o legado da educação iluminista como uma imposição da cultura colonizadora europeia às outras partes do mundo que sofreram as mazelas do imperialismo. Segundo a autora, “Neste ponto, alguns de nós se lembram que o legado do Iluminismo europeu é a Dúvida. Esperança (ou a falta dela) e um nacionalismo sentimental (ou globalismo sentimental pós nacional) é o ponto em que grande parte do mundo se encontra agora”¹² (2012, p. 1). Portanto, Spivak sugere que se desconstrua o legado dessa educação iluminista, fortemente influenciada pelo modelo de educação estética proposto por Friedrich Schiller, como discutimos anteriormente. Por essa razão, a filósofa argumenta que devemos “sabotar Schiller” na medida em que este defende a educação estética como humanizadora e civilizatória. Isso porque, para a autora, uma educação estética não deve disseminar uma cultura universal, e conseqüentemente eurocêntrica, mas sim levar em consideração a diversidade cultural. Assim, Spivak se pergunta “Qual é a natureza desta educação estética? Não pode haver uma fórmula global para ela. Eu, que me

¹² “At this point, some of us remind ourselves that the legacy of the European Enlightenment is Doubt. Hope (or lack of hope) and sentimental nationalism (or sentimental postnational globalism) are where much of our world stands now”.

sinto mais a vontade nas instituições de educação terciárias, dou uma ideia neste livro que pode ser descrita como sabotar Schiller”¹³ (2012, p. 2).

Nesse sentido, “sabotar Schiller”, para Spivak, se configuraria através da apropriação crítica da estética europeia, isto é, não abrir mão dos avanços do legado iluminista, sem, no entanto, endossar o eurocentrismo colonizador. Para demonstrar seu argumento, Spivak toma emprestado a noção de “double bind”, ou duplo vínculo, do antropólogo Gregory Bateson, que usou o termo para dar conta da dupla realidade concomitante e também contraditória em pacientes de esquizofrenia. Para Spivak, o problema que surge no modelo de educação estética de Schiller é se pensar o impulso estético como elemento conciliador entre a razão e as sensibilidades do homem, quando, na verdade, a dimensão estética deveria ser justamente pensada em seu duplo vínculo, isto é, como vivência possibilitadora tanto do aspecto racional quanto do sensível. Assim, a autora propõe que se vivencie a experiência paradoxal inerente ao duplo vínculo ao invés de encorajar a resolução de suas oposições, ou em outras palavras, ela reforça que busquemos a lógica do *e*, e não do *ou*. Se pensarmos novamente no legado do Iluminismo, a filósofa advoga que as culturas periféricas vivenciem as benesses do Iluminismo europeu ao mesmo tempo que afirmem suas diferenças. Nas palavras de Spivak,

Nós queremos o ganho do mundo público e as restrições do mundo privado do Iluminismo; ainda assim, também devemos encontrar algo que relacione a ‘nossa própria história’ para contrabalancear o fato de que o Iluminismo veio, para colonizador e colonizado, através do colonialismo para sustentar um ‘livre comércio’ destrutivo, e as brechas da política controladora dos princípios do Iluminismo são muito mais regras do que exceções¹⁴ (2012, p. 4).

A ideia de duplo vínculo de Spivak certamente ecoa a crítica ao sistema de binários falocêntrico denunciado por Cixous. De fato, se pensarmos na obra de Cixous, e também de Virginia Woolf, podemos aplicar a lógica de duplo vínculo a elas. Por mais que seja mais lida no mundo acadêmico internacional como filósofa e pensadora feminista, na França, Cixous é principalmente conhecida como

¹³ “What is the nature of this aesthetic education? There can be no global formula for it. I, most at home in institutions of tertiary education, give an idea in this book that can be described as sabotaging Schiller”.

¹⁴ “We want the public sphere gains and private sphere constraints of the Enlightenment; yet we must also find something relating to “our own history” to counteract the fact that the Enlightenment came, to colonizer and colonized alike, through colonialism, to support a destructive “free trade”, and that top-down policy breaches of Enlightenment principles are more rules than exceptions”.

dramaturga, além de grande parte de sua obra ser dedicada à ficção, e como ficcionista, Cixous mistura poesia, prosa, ficção e vida real. Woolf faz um movimento parecido ao de Cixous: É conhecida por seus romances e contos, porém comentou extensamente sobre literatura, feminismo, e sobre a vida em geral em seus ensaios, produzindo escritos políticos, críticos, e por que não dizer, filosóficos, ao longo de sua vida. Entretanto, se analisarmos como ambas atacam o discurso masculino e patriarcal que dominou a ciência e a filosofia, além da literatura canônica, entendemos o motivo de as duas autoras não se restringirem à filosofia, mas sim, buscarem na ficção um espaço mais livre das constrações falocêntricas.

Dessa forma, percebemos que Woolf e Cixous utilizam filosofia e ficção em seu duplo vínculo, podendo assim, contribuir filosoficamente para o debate da *Bildung* e suplementar a discussão com seus argumentos feministas, mas sem, no entanto, serem capturadas pela lógica que faz da filosofia uma instância de dominação patriarcal. É a partir desse duplo vínculo entre filosofia e ficção que Woolf e Cixous são capazes de falar pelas mulheres, pelos Outsiders, pelos subalternos.

Referências

- CIXOUS, Hélène. "Sorties: Out and Out: Attacks/ Ways Out/ Forays". In: CIXOUS, H.; CLÉMENT, C. **The Newly Born Woman**, Trad: Susan Sellers. Londres: LB Taurus Publishers, 1996, p. 63-129. [1974].
- DERRIDA, Jacques. "...That Dangerous Supplement...". In: **Of Grammatology**. Baltimore: John Hopkins University Press, 2016, [1974].
- DERRIDA, Jacques. "The Signifier and Truth". In: **Of Grammatology**. Baltimore: John Hopkins University Press, 2016, [1974].
- DOBSON, Julia. **Hélène Cixous and the Theatre: The Scene of Writing**. Oxford: Peter Lang, 2002.
- KOSELLECK, Reinhart. **Histórias de Conceitos: Estudos Sobre a Semântica e a Pragmática da Linguagem Política e Social**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.
- LEE, Hermione. Virginia Woolf's Essays. In: SELLERS, Susan (ed.). **The Cambridge Companion to Virginia Woolf**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p. 89-106. [2000].
- LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1979.
- SCHILLER, Friedrich. "Sobre a Utilidade Moral dos Costumes Estéticos". In: BARBOSA, Ricardo. **Schiller e a Cultura Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. "Introduction". In: **An Aesthetic Education in the Era of Globalization**. London: Harvard University Press, 2012.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. "Introduction". In: **Of Grammatology**. Baltimore: John Hopkins University Press, 2016, [1974].

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, [1985].

WOOLF, Virginia. "Thoughts on Peace in an Air Raid". In: **The Death of the Moth and Other Essays**. Orlando: Harcourt Brace and Company, 1942, [1940].

WOOLF, Virginia. **Three Guineas**. London: Penguin Books, 2019, [1938].

Submetido em: 19/12/2023

Aceito em: 30/04/2024