

Os “clássicos” e a violência simbólica como colonialidade do saber: o caso do Visconde de Taunay

Matheus Vargas de Souza, UNIRIO¹

Elisa da Silva Santana, UFRJ²

Resumo

Este trabalho tem por objetivo propor uma interpretação da figura do Visconde de Taunay que agregue os conceitos de *violência simbólica*, *colonialidade do saber* e *discurso patrimonial autorizado*. Com efeito, discutiremos a relação entre a elite administrativa do Império e os processos de exclusão inerentes ao sistema educacional da época, levando em consideração os usos da Antiguidade como fator de exclusão, de distinção social e, desta forma, de violência simbólica, no contexto de um mundo periférico no cenário internacional.

Palavras-chave: Visconde de Taunay; Violência Simbólica; Colonialidade do Saber; Recepção dos Clássicos.

Abstract

This work proposes an interpretation of Viscount of Taunay's figure with the help of the concepts of *symbolic violence*, *coloniality of knowledge* and *authorized heritage discourse*. In fact, we discuss the relation between the administrative elite of the Empire and the process of exclusion inherent to the education system of that time, considering the uses of Antiquity as exclusion factor, so as of social distinction and, this way, of symbolic violence in the context of a peripheral world in the international sphere.

Keywords: Viscount of Taunay; Symbolic Violence; Coloniality of Knowledge; Classical Reception.

Os antigos e o Colégio Pedro II

O Imperial Collegio de Pedro II iniciou suas atividades letivas no ano de 1838 e seu currículo contava com uma forte presença de conteúdos voltados aos estudos sobre a Antiguidade, os Estudos Clássicos, que foram fortemente defendidos em discurso do Ministro Bernardo de Vasconcelos, da época da fundação, no seio de um ideal educacional que agregava os estudos de Grego e Latim, assim como o conhecimento dos oradores, poetas e filósofos da Antiguidade (VECHIA; LORENZ, 2006, p. 3). Desta forma, o corpo do colégio iniciou suas atividades no intuito de formar bacharéis em Letras que recebiam o direito de ingressar nas Academias do Império, o Ensino Superior da época (*Idem, ibidem*).

¹ Mestrando em História Social pelo PPGH-UNIRIO. Bolsista Capes sob orientação da Prof^a Dr^a Juliana Bastos Marques, com pesquisa a respeito da relação política entre Heródoto e Atenas. Graduação em Licenciatura em História pela mesma instituição. E-mail: matheussagrav@gmail.com.

² Graduada em Bacharelado em Letras Português-Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, com monografia a respeito da [ἔκφρασις](#) / *ékphrasis*, ou Écfrase, na obra *Inocência*, do Visconde de Taunay, orientada pelo Prof. Dr. Henrique Fortuna Cairus. E-mail: elisasanoli@gmail.com.

Chama a atenção, desde o primeiro momento, a força conferida aos “clássicos”³ no projeto de educação elaborado no colégio. É necessário, certamente, não universalizar esse projeto, dado que se caracteriza por uma série de disputas. Julgamos importante, contudo, notar que mais de 50% do conteúdo é “clássico”, portanto, fruto de estudos sobre a Antiguidade e essa primeira impressão é inevitável (TURIN, 2015, p. 301). A elaboração de uma educação normatizada, padronizada, respondia à demanda de estabelecer uma geração de letrados capazes de assumir as rédeas do Estado que vinha sendo construído, com o intuito inclusive de promover uma experiência política um pouco mais estável para o país (*Idem*, p. 302.). Nesse sentido, entendemos a criação do colégio e as diversas especificações curriculares como um ato deliberado e premeditado do Estado, com objetivos concretos contidos em sua origem.

No que se refere aos Estudos Clássicos inseridos no currículo, destacamos que a presença dos textos antigos aparece não apenas nas disciplinas de Latim, Grego, Retórica ou História Antiga, mas até mesmo na disciplina de Língua Inglesa, cujo material de estudo chegou a ser um manual sobre a história de Roma (*Idem*, p. 304); isso sem levarmos em conta que em dado momento o currículo incluía duas histórias da Antiguidade: uma História Antiga e um História de Roma, especificamente. Além disso, devemos lembrar a disciplina de Filosofia onde figuravam as discussões platônicas e aristotélicas. Desta forma, na esteira do espírito do século XIX, a Antiguidade foi apropriada sistematicamente para atender a demandas específicas, o que implicava a inserção de determinadas lentes que liam os antigos no intuito de buscar respostas para problemas e situações que eram contemporâneos (*Idem*, p. 315-316). Pensando especificamente no caso da História ensinada no colégio, Santos defendeu que se caracterizava por uma narrativa histórica “eurocêntrica, cronológica, com destaque para biografias [...] onde a narrativa encontrava-se centrada na ação de personagens que ‘fazem a história’ e cujas ações apresentam valores formativos” (SANTOS, 2009, p. 93). Nesse sentido, há um caráter discursivo normatizador que direciona o estudante para determinadas condutas que são exigidas no século XIX, sem necessariamente serem as do Mundo Antigo, senão uma emulação

³ Gostaríamos de, desde já, justificar nosso constante emprego das aspas neste termo: os “clássicos” foram assim denominados por um critério de distinção forjado ainda no Mundo Antigo. Aulo Gélío (século II d.C.) relata uma definição para os *classici* como aqueles que pertencessem à primeira fileira do exército (*classis*); segundo ele, apenas os que pertenciam à primeira fila eram nomeados *classici* (*Noites Áticas*, VI, 13, 1) e, desta forma, o *classicus* recebia tal denominação com um critério de distinção. O próprio Gélío cita adiante (*Noites Áticas*, XIX, 8, 15) o termo como adjetivo para oradores e poetas que poderiam ser designados como canônicos. Ver FORTES; MIOTTI, 2014, p. 155. Assim sendo, o termo foi apropriado ao longo dos séculos como sinônimo de distinção, estabelecendo aquele saber mais valioso e mais imperecível, ou ao menos mais passível de preservação. Uma vez que não pretendemos endossar este discurso, pretendemos evitar que seja lido de maneira naturalizada.

distorcida destas⁴. Nossa análise segue na direção de discutir exatamente esse caráter formador e, acima de tudo, formador de que.

O estudo das humanidades revestia-se de um sentido cuja função achava-se além da instrução para incorporar um compromisso moral, promovendo a construção de valores que qualificariam o cidadão. Os conteúdos ensinados deveriam oferecer modelos de conduta, valorizando a figura do herói da antiguidade, cuja virtude serviria de inspiração aos jovens aprendizes. Tratava-se de uma educação para formar o futuro cidadão, homem de bem, que iria desempenhar funções fundamentais para o Estado. (SANTOS, 2009, p. 83)

O Estado empregou sua estrutura no esforço de estabelecer uma narrativa histórica e um acervo cultural normatizado e universalizado e, desta forma, desempenhou uma de suas funções principais. Com efeito, o Estado não se limita à busca pelo monopólio da violência física legítima, como argumentava Max Weber, mas permanece constantemente em disputa pelo monopólio da violência simbólica legítima (MENDONÇA, 1996, p. 2-3). O raciocínio consiste no fato de essa violência simbólica perpetrada pelo Estado ser um esforço de naturalização de determinadas categorias capazes de alicerçar mesmo o ambiente semântico de uma sociedade (TURIN, 2015, p. 302), constituindo hierarquizações e costumes. Naturalização essa que não tem, de maneira alguma, sentido inclusivo, mas de profunda exclusão; o Estado categoriza e classifica, cria hierarquias e os extratos do corpo social passam a se reconhecer a partir dessa caracterização criada externamente. É constituída, portanto, uma violência que se dá não no campo do constrangimento físico, mas simbólico (*Idem, ibidem*; BOURDIEU, 1996, p. 97-107):

[...] o Estado se encarna, simultaneamente, dentro da objetividade, sob a forma de agências e mecanismos específicos, e também da subjetividade, sob a forma de estruturas mentais, esquemas de percepção e de pensamento - visões de mundo, enfim, na acepção gramsciana -, refletindo a hegemonia de um dado grupo ou fração de classe. (MENDONÇA, 1996, p. 2-3).

O Estado, portanto, teria um alicerce duplo e uma dessas bases seria a violência simbólica. Subindo por essa violência simbólica haveria um pilar: a disseminação de uma dada visão de mundo; este pilar se dividiria em dois braços, sendo o primeiro deles a formação de um sistema de classificações e de construção de identidades enquanto o segundo deles a naturalização de processos sociais; em um terraço apoiado nessa estrutura, repousa o Estado, seguindo o raciocínio de Mendonça, com o qual concordamos (MENDONÇA, 1996, p. 3).

⁴ Olhamos uma flor branca com óculos azuis e passamos a pintar de azul as flores brancas que encontramos; a questão se assemelha a isso, embora em sua época aqueles professores acreditassem estar envolvidos na mais alta precisão historiográfica, muitas vezes.

Partindo deste princípio, podemos relacioná-lo com nosso objeto fazendo cruzamentos em alguns pontos. Primeiramente, notemos que o projeto de normatizar a construção de identidades fica bastante evidente por duas frentes. A primeira delas é a de uma identidade ocidentalizada, que encontra suas origens na Antiguidade. A segunda, adiantamos aqui, é a divisão entre dois tipos de público para a Educação Secundária sendo eles um grupo voltado ao ensino propedêutico como caminho à Educação Superior e aos cargos públicos mais altos na hierarquia, e um segundo grupo voltado aos cursos técnicos. Desta divisão falaremos melhor na próxima seção.

Além disso, a disseminação da visão de mundo da elite dominante fica bastante evidente se analisarmos, mesmo superficialmente, os debates quando da criação do Colégio Pedro II. Talvez um novo indício reforce nosso argumento se pensarmos que Félix Émile Taunay, famoso por sua erudição “clássica”, era o preceptor de D. Pedro II naquela época. O menino que muito em breve seria o imperador do Brasil recebia uma educação diretamente ligada à tradição “clássica” (nos moldes europeus) e, enquanto símbolo da elite dominante parece nítido o discurso disseminado de cima para baixo. Na seção seguinte avaliaremos o caso de um ex-aluno do Colégio Pedro II, membro da elite e filho do preceptor do imperador, para observarmos com mais atenção a força da valorização dos “clássicos” no discurso da elite (em detrimento de qualquer outra coisa) e as direções assumidas por essa violência simbólica.

O Visconde de Taunay: estudo de caso

Alfredo D’Escragnolle Taunay, famoso por seu relato da Guerra do Paraguai, elaborou um amplo livro de memórias no qual tenta narrar as fases mais marcantes de sua trajetória, desde a infância. Logo no início do livro estão localizados os acontecimentos relativos a sua educação, os quais Taunay narra de maneira romanceada e saudosa. O que fica evidente ao longo deste, como também de todos os livros que escreveu, é a vasta erudição que ele não se limita a demonstrar; erudição, que fique claro, dos textos chamados “clássicos”, aqueles do Mundo Antigo grego e romano aos quais constantemente faz referências. Apenas em seu livro de memórias, o Visconde de Taunay oferece uma infinidade de exemplos e, em alguns momentos, explicações de sua erudição nos textos tidos como clássicos, os quais discutiremos com mais atenção adiante.

Taunay se refere a seu pai como um homem próximo ao imperador D. Pedro II e relata as sessões em que ambos liam notícias do mundo e os textos dos “grandes clássicos” (TAUNAY, 1948, p. 10); comenta ainda como seu pai o iniciou nos estudos de latim quando ainda era muito jovem, sendo bastante severo (*Idem*, p. 12), tendo posteriormente contratado

um professor de latim para o filho quando da preparação para a entrada no Colégio Pedro II (*Idem*, p. 19-20), e no mesmo trecho relata mais uma vez a presença forte do pai que discutia os textos dos clássicos com seus amigos. Taunay, que já afirmara seu gosto pela leitura desde muito jovem (*Idem*, p. 5) e que deu testemunho de como seu pai costumava lhe levar para tomar banhos de mar enquanto sentava-se para ler Homero e outros nomes canônicos da literatura (*Idem*, p. 14), relata também que, ao iniciar as aulas no Colégio Pedro II, no primeiro dia de aula levou para o colégio o *Magnum Lexicon*, que destacamos ser possivelmente a edição de 1852 do *Magnum Lexicon Latinum et Lusitanum*, e “o grosso *Alexander*” (*Idem*, p. 22)⁵; não deixa de relatar como seu pai realizava muitas das traduções e atividades mais difíceis que os professores exigiam, mencionando o *Magnum Lexicon* novamente no trecho, para pouco mais à frente se referir às brincadeiras maliciosas dos jovens com as leituras realizadas dos textos de Marcial, Apuleio e Petrônio (*Idem*, p. 24-25). O capítulo de sua educação juvenil se encerra com uma exclamação um tanto afetada: “Bacharel em belas letras aos 15 anos!”, ele menciona, ao demonstrar seu mais profundo orgulho por esses conhecimento e título (*Idem*, p. 70).

O que observamos em suas memórias a partir deste ponto são as muito variadas citações de autores antigos e expressões em latim espalhadas pela obra. Dentre as citações estão Heródoto (*Idem*, p. 75), Horácio, Virgílio e Tácito (*Idem*, p. 84), Heráclito (*Idem*, p. 110), uma sentença proverbial latina (*Idem*, p. 379)⁶, além de relatar, por exemplo, uma situação envolvendo César e Pompeu (*Idem*, p. 418), que seu tio Carlos (de quem Taunay fala com bastante carinho se referindo a sua influente cultura para sua vida) traduzira Terêncio (*Idem*, p. 429) e que teve amigos apelidados de Castor e Pollux, os dióscuros, por serem muito próximos (*Idem*, p. 432).

Estes exemplos todos, ainda que não sejam a totalidade dos casos de mesmo tipo que se multiplicam ao longo da obra, demonstram com bastante clareza a presença constante dos textos antigos não apenas na educação, mas na vida como um todo do Visconde de Taunay. Isto nos direciona a pensar, em um primeiro momento, que a força dos “clássicos” imposta em sua formação, pela presença bastante marcada do pai e do tio, pela educação rigorosa do Colégio Pedro II e pela valorização pessoal dada a tudo isso por ele próprio em vias a valorizar seu

⁵ A respeito do chamado “grosso *Alexander*”, embora não tenhamos conseguido identificar ao certo, levantamos a hipótese de ser um dos trabalhos de Alexander Adam, possivelmente *A Compendious Dictionary of the Latin Tongue* (1805) ou o *A Summary of Geography and History, both Ancient and Modern* (1802, orig. 1794), ambos com mais de novecentas páginas. Outras obras possíveis, embora menos prováveis, são *The Rudiments of Latin Grammar* (1799, orig. 1772) ou *Roman Antiquities* (1835, orig. 1791).

⁶ Citada em latim por Taunay, vê-se que a primeira parte do provérbio consta na Eneida (X, 283) e que a segunda parte é complementação medieval. Ver URBINA, 2005.

capital cultural, é determinante para toda a sua produção intelectual e para sua participação política na esfera pública.

Os momentos que gostaríamos de destacar, contudo, são aqueles em que se refere a seu primeiro dia de aula, carregando consigo um dicionário de língua grega e uma gramática latina, e aqueles aos que se refere a seu pai, sobretudo aos momentos em que seu pai e o imperador passavam algumas horas lendo os clássicos e as notícias internacionais. A figura do pai de Taunay é bastante emblemática em sua educação, como ele mesmo narra, mas carrega consigo um símbolo muito caro ao século XIX: o homem ilustrado que vive para as, chamadas, belas letras. Levar o filho para tomar banho de mar e permanecer na areia lendo Homero talvez tenha um ar cômico para um leitor contemporâneo, mas se a cena for observada com mais cautela fica evidente que revela uma construção interessante: a memória de Taunay e a imagem que buscou propagar de seu pai foi a de um homem de notória paixão por um saber, reconhecido à época como superior; aquele Félix que fora preceptor do imperador. Nesse sentido, Alfredo orgulhava-se de ter recebido a mesma educação que um imperador em seus primeiros anos.

Quando Taunay iniciou seus estudos no Colégio Pedro II estava correndo a renovação curricular de 1855⁷ e, portanto, é possível traçar a estrutura de conteúdos a que foi submetido em sua educação formal. Destacamos que Taunay cursou o Ensino Secundário na turma voltada ao ensino propedêutico e, portanto, a turma voltada em grande parte aos Estudos Clássicos; e também reservada em larga medida para aqueles que se encaminhavam para desempenhar funções político-administrativas na estrutura do Império (TURIN, 2015, p. 305). Quando das modificações curriculares, a turma na qual Taunay foi matriculado continha os conteúdos das disciplinas de Histórias e Geografias Antiga e Medieval, bem como Latim, Grego, Alemão, Filosofia, Retórica e Eloquência, História da Filosofia, dentre outras. Os conteúdos de História e Geografia da Época Moderna e do Brasil, assim como outros conteúdos voltados para as ciências e a matemática, eram reservados aos alunos da classe voltada para os cursos técnicos (VECHIA; LORENZ, 2006, p. 6). O mais próximo que conseguimos apreender nas *Memórias do Visconde de Taunay* sobre um ensino voltado às ciências foi a utilização do manual de História Natural de Salacroux em aula de zoologia, em seu primeiro ano (TAUNAY, 1948, p.

⁷ O currículo de 1838, que continha 62% de disciplinas de Humanidades (das quais 50% era composto de carga horária de Latim e Grego) foi reestruturado em 1841 com alterações como a redução dos estudos de Latim em 40%, e novamente reestruturado em 1855. Ver VECHIA; LORENZ, 2006, p. 3-5. Se voltamos a pensar sobre o prestígio do pai de Alfredo Taunay, cristalizado por sua proximidade com o imperador, cruzando este dado com a valorização extrema oferecida aos antigos até 1841 no currículo do Colégio Pedro II, já encontramos indícios de um vasto sistema no qual este capital cultural desempenhava papel vital mesmo na estrutura política daquela sociedade. Nos permitimos defender nesta nota que a figura de Félix Émile Taunay mereceria um estudo como este que propomos sobre seu filho.

23). Em contrapartida, a presença da cultura, dita, clássica é muito mais evidente, como demonstramos acima, inclusive como traço de erudição em uma negociação por capital cultural que o Visconde conservou por toda a vida e demonstrou em suas obras⁸.

Recorremos a Pierre Bourdieu para discutirmos o sentido desta situação:

As diferenças nas maneiras em que se exprimem as diferenças no modo de aquisição - ou seja, na antiguidade do acesso à classe dominante - associados, frequentemente, a diferenças na estrutura do capital possuído, estão predispostas a marcar *as diferenças no âmago da classe dominante*, assim como as diferenças entre capital cultural marcam as diferenças entre classes. [...] uma luta permanente, de modo que, nestas matérias, não existe enunciado neutro já que os termos designam as disposições opostas, podendo ser considerados encomiásticos ou pejorativos conforme se adota a seu respeito o ponto de vista de um dos grupos opostos. (BOURDIEU, 2007, p. 67).

Nesse sentido, observamos um homem pertencente à elite que foi inserido na lógica da segunda classe do Colégio, portanto um homem voltado aos Estudos Clássicos por e para ser parte da elite. O que destacamos aqui é que a estrutura educativa do Colégio Pedro II, sobretudo com a reforma de 1855, é diretamente voltada a uma espécie de segregação do conhecimento de acordo com determinadas classes ou frações de classe. De tal modo que determinados conteúdos como os Estudos Clássicos permaneciam em um relicário: o relicário ao qual apenas aqueles que poderiam se manter em um ensino propedêutico para em seguida ingressar no ensino superior das Academias teriam acesso. A primeira turma estudava História do Brasil e Moderna, enquanto a Segunda estudava História Antiga e Medieval, por exemplo, além de cargas horárias maiores para o Latim e o Grego ou o Alemão (VECHIA; LORENZ, 2006, p. 6). Havia uma camada que diferencia os alunos do Colégio Pedro II do restante da sociedade, mas dentro do colégio há duas camadas diferentes para os alunos, cristalizadas mesmo na disposição dos conteúdos, quando o Visconde de Taunay frequentou as aulas. Neste sentido a distinção e a violência simbólica não eram apenas impostas, mas ensinadas; não vinham apenas de cima para baixo, mas eram construídos sobre os novos alunos no intuito de ensiná-los mesmo a praticá-las. Retornaremos a este ponto na próxima seção.

Outras informações relevantes sobre a vida de Taunay estão relacionadas com sua vida pública. Taunay foi assistente de gabinete do Visconde do Rio Branco, a quem dedicou um

⁸ Em *O Visconde do Rio Branco*, por ser um dos melhores exemplos, destacamos uma menção a seu pai, Félix Émile Taunay; o pai surge sempre como uma espécie de preceptor, uma referência de homem culto em quase todas as menções. Seguido a isso estão menções a Píndaro, Ésquilo e Pérsio (TAUNAY, 1930, p. 18) tendo mais à frente citado Homero ao se referir a Diomedes (*Idem*, p. 102). Não se limitando a isso, apresenta comentário sobre o Templo de Jano e cita Cícero em um mesmo trecho (*Idem*, p. 123-124). Para completar, relaciona diretamente o Visconde do Rio Branco a Sócrates (*Idem*, p. 141). Destacamos também as inúmeras expressões em latim (*Idem*, p. 60, 67, 79), tendo uma delas um sentido religioso (*Idem*, p. 89).

livro, foi deputado pela província de Goiás através de indicação do Visconde do Rio Branco, deputado pela província de Santa Catarina, e ainda por Santa Catarina foi presidente de província e senador do Império (MARETTI, 2006, p. 32-45). Defendeu o Visconde do Rio Branco que se tornou um abolicionista, ainda que ambos fossem do partido conservador (*Idem, ibidem*), mas permaneceu um monarquista até o fim de sua vida (ANHEZINI, 2011, p. 3; MARETTI, 2006, p. 45). Foi considerado político de ideias avançadas para a época, ainda que membro do partido conservador (MARETTI, 2006, p. 33). Inaugurou o Passeio Público de Curitiba com inspiração europeia, especificamente francesa, e defendeu fortemente a imigração de europeus para o Brasil (MARETTI, 2006, p. 32). Foi, também, fundador da Academia Brasileira de Letras⁹. Somada a sua ascendência europeia, Taunay era um defensor da cultura do centro de hegemonia mundial também no campo político, com tom civilizacional. E mesmo depois da morte, Alfredo D'Escagnolle Taunay foi sinônimo da associação entre o ímpeto civilizacional eurocêntrico através da erudição: alguns anos no futuro, quando Affonso Taunay, seu filho, foi admitido no IHGB, a erudição e o prestígio de seu pai foram lembrados em documento oficial do instituto (ANHEZINI, 2011, p. 9).

Elaborando um balanço destes dados, podemos resumir que o caso que selecionamos para estudar é o de um homem da elite, envolvido diretamente com a cultura letrada mais bem valorizada dentro daquele sistema de conhecimento, que estabeleceu um laço profundo com aquela cultura, que chegou a ser senador do império enquanto representante de uma elite aristocrática e dos interesses por uma sociedade hierarquizada, ocidentalizada e europeizada; um homem que permaneceu monarquista até o fim de seus dias. A interpretação à qual nos encaminhamos neste texto é a de que o Visconde de Taunay é um símbolo de um sistema complexo caracterizado por um arranjo harmônico entre um sistema epistemológico e um *status quo* específico; harmônico na medida da legitimação mútua. A epistemologia ocidentalizada e erudita se enquadra como uma colonialidade do saber¹⁰ através da qual as elites locais de um Estado periférico como o brasileiro se legitimam em sua dominação, através do discurso do preparo científico/letrado/erudito nos moldes dos países do Velho Mundo. Simultaneamente, o Estado e seus aparelhos trabalham na direção de conferir legitimidade ao sistema de ensino que é capaz de garantir uma estrutura que suporte as diversas direções para as quais o assalto do Império se dirige. Taunay, filho da elite, no *cursus honorum* do Império brasileiro, seguiu o ensino reservado a sua classe, o ensino propedêutico, baseado nos Estudos Clássicos (estudos

⁹ Algumas informações, como a cadeira que ocupava, sua sucessão, sua biografia resumida, encontram-se no site da ABL. < <http://www.academia.org.br/academicos/visconde-de-taunay> > (Acesso em: 27/12/2018).

¹⁰ Definiremos e discutiremos este conceito na seção seguinte.

profundamente elitizados), para então seguir com o Ensino Superior. Taunay se tornou um homem das letras, reconhecido por isso inclusive quando seu filho adentrou o IHGB.

Chegamos então a uma questão importante: através de que mecanismo discursivo esse tipo de educação foi capaz de simbolizar uma elite, uma governabilidade ou um prestígio superior? A resposta parece estar contida nas apropriações feitas dos antigos, dos “clássicos”, e nos dedicaremos a essas apropriações com mais atenção adiante.

Os “clássicos” que autorizam

Ao longo da história mais recente houve diversos momentos de apropriação dos antigos por parte de Estados, comunidades ou indivíduos, na formulação das mais diversas instituições e ideologias políticas. Pelo menos desde as constituições republicanas estadunidense e francesa há a presença de leituras da cultura “clássica” como justificativa ou legitimidade de medidas até então arbitrárias e revolucionárias¹¹. Nos Estados Unidos, por exemplo, o modelo político de Thomas Jefferson tinha uma base fortemente inspirada em leituras da antiguidade “clássica” (CASTORIADIS, 2004, p. 202); na Alemanha, todos os grandes intelectuais desde Winckelmann estiveram sob verdadeiro jugo grego na ânsia de emular uma cultura “superior” ao representar a própria visão de mundo alemã (BUTLER, 1935); na França, Rousseau se dedicou a pensar sobre a democracia como regime político partindo de referência antigas e elaborando reflexões próprias de seu tempo (CASTORIADIS, 2004, p. 199-200). Nesse sentido “a Europa moderna se criou como Europa moderna; retomou dos gregos o que queria e que podia retomar e, sobretudo, recriou tudo isso em função de seu próprio imaginário” (*Idem, ibidem*).

Sabemos, portanto, que os Estados que estiveram na dianteira do desenvolvimento econômico mundial e da colonização com o advento da modernidade estabeleceram laços bastante estreitos com uma determinada antiguidade que atendia às demandas ideológicas específicas. Em especial, sabemos que a ideia de civilização que se dissipou especialmente ao longo do século XX, mas que encontra suas raízes no século XIX, foi vastamente baseada em uma narrativa histórica linear da humanidade, que tinha suas origens na Grécia Antiga, berço da filosofia e da política (DUFAL, 2018). Foi estabelecido, desta forma, um critério de avaliação entre aquilo que era civilizado e que era conseqüentemente ocidental, e aquilo que não se enquadrava nestas definições e que não encontrava suas origens gregas ou que, quando

¹¹ Isto não significa, de modo algum, uma afirmação de que a cultura “clássica” não tenha sido utilizada em outros momentos da História, o que seria um absurdo completo. Apenas selecionamos um passado mais recente para discutirmos as apropriações dos antigos encaminhadas para o mundo moderno.

as encontrava, o fazia por vias europeias, como os mundos coloniais, que estariam no caminho de se civilizarem e se ocidentalizarem¹².

Há, contudo, um universo de possibilidades um pouco mais amplas para os usos da antiguidade quando nos referimos aos mundos coloniais. De fato, há o uso realizado pela elite metropolitana, como o exemplo dos britânicos que se viam como verdadeiros romanos quando do domínio sobre a Índia (VASUNIA, 2013)¹³. No entanto, há ainda um outro tipo de uso dos antigos, no contexto de independências. Com efeito, quando a colônia se torna politicamente independente, pode se apropriar da tradição canônica “clássica” para expressar suas próprias questões, em verdadeiros atos de empoderamento; assim fizeram diversos grupos de diversos países da África, que se apropriaram da dramaturgia grega, sobretudo trágica, para tratar de temas de suas próprias culturas, além de questões políticas relevantes do contexto da descolonização e da luta por liberdade (HARDWICK; GILLESPIE, 2007). Por outro lado, há o uso realizado por elites locais que transformaram colônias em países politicamente independentes e que, a partir do momento em que constituem um Estado, se apropriam da cultura canônica, cultura “clássica”, no intuito de emular a Europa na elaboração de um Estado soberano para aqueles moldes e conferir legitimidade a uma sociedade hierarquizada. Este segundo caso foi o intuito brasileiro durante o Império, inclusive no que tange à educação formal normativa.

Como os projetos educacionais do Império, em geral, adotavam manuais de história franceses, era comum que se perpetuasse nos livros didáticos o prisma eurocêntrico, no interior do qual a História do Brasil detinha um papel secundário, já que muitas vezes apenas atuava como apêndice ou ilustração dos processos históricos que ocorriam no continente europeu. Dessa forma, a denominada ‘civilização europeia ocidental’ era concebida como meta ou parâmetro para as outras nações, inclusive o Brasil, que, à semelhança dos Estados nacionais europeus, reclama para si um lugar entre as nações civilizadas. (FARIAS JÚNIOR, 2013, p. 130).

O fato é que o verdadeiro êxito se encontra na hierarquização da sociedade através da concentração de capital cultural somada à do financeiro. Defendemos isto porque o intuito de elaborar um Estado descolonizado soberano a partir de uma apropriação ávida da cultura

¹² O Oriente foi forjado como ideia neste período, também com referências da Antiguidade como o próprio Heródoto. No entanto, o Oriente encontrou algum tipo de *dégradé* nessa escala classificatória como um meio termo civilizado e exótico (como o Egito de Heródoto) ou como um lugar de muito luxo corruptor (como a Pérsia de Heródoto). Para além desta nossa análise, sobre o lugar do “Oriente” no plano conceitual do “Ocidente”, ver SAÏD, 1990, orig. 1978, p. 161-164; HALL, 1992, p. 277; GOODY, 1996, p. 11.

¹³ Gostaríamos de indicar, também, uma entrevista do professor Phiroze Vasunia realizada pela professora Anastasia Bakogianni, onde o professor fala um pouco mais a respeito de seu trabalho: < https://www.youtube.com/watch?v=EnQAtg_UyIE > (Acesso em: 25/12/2018).

colonizadora parece um esforço louvável de uma oligarquia interessada em parecer europeia (como os burgueses que compravam títulos de nobreza), mas que têm verdadeiro ar tragicômico se pensarmos com a ótica da “Colonialidade do Saber”.

Nos referimos, através desta expressão, às manchas da colonização em termos de redes de dependência construídas ao longo de séculos e que não se restringem a uma dependência econômica ou mesmo de desenvolvimento, mas também se apresentam através da imensa dependência que os países colonizados têm dos sistemas epistemológicos, das culturas eruditas, letradas, intelectuais, filosóficas e jurídicas provenientes dos contextos europeus e que se configuram através de uma linha evolutiva e apaziguada, universalizada e essencializada da História, convergindo em uma epistemologia de base hegeliana que estabelece todo conhecimento em constante contraste com a referência que seria o Velho Mundo; destacamos a posição subalterna a que fica submetida a América Latina, assim como a África e a Ásia, continuamente medidos através de uma régua externa, inclusive no que se refere ao que pode ser considerado conhecimento válido (SANTOS, 2007, p. 85-86; LANDER, 2005, p. 3). Seguimos o raciocínio de Aníbal Quijano: o desenvolvimento da modernidade e do capitalismo, no processo histórico que gerou o sistema-mundo e a divisão internacional do trabalho do mundo capitalista, relegou à América a condição subalterna frente ao centro mundial europeu e no bojo das colonialidades do poder e do saber, as elites locais assumiram configurações capazes de legitimar suas posições de dominação e colaboração/dependência com o centro mundial, através das divisões raciais e de um padrão cultural europeu mínimo como referência para a organização da sociedade (QUIJANO, 2005, p. 109-110). É o eurocentrismo que nos interessa neste trabalho em particular.

Para além da ideia de colonialidade do saber, nos valem de algumas reflexões de Laurajane Smith para a resolução de nosso problema historiográfico. Smith desenvolveu reflexões bastante precisas a respeito do que nomeou como “Discurso Patrimonial Autorizado”. Segundo a autora, o patrimônio se configura como aquilo que representa o passado e a identidade, dentro de uma acepção de senso comum, através do qual tendemos inclusive a projetar um futuro (SMITH, 2011, p. 41)¹⁴. Em seu raciocínio, a autora discute, no entanto, que

¹⁴ “La noción de herencia encapsulada en el término patrimonio es crucial dentro del discurso patrimonial autorizado. El discurso patrimonial autorizado recalca que el patrimonio debe ser transmitido al futuro sin ningún cambio, y que, por lo tanto, la ‘esencia’ o el supuesto significado inherente del patrimonio y del pasado, y la cultura que representa— no será cambiada ni desafiada. Esta idea de valores patrimoniales invariables se deriva de supuestos sobre el valor inherente del patrimonio, pero también de la ética del siglo XIX, defendida por John Ruskin y William Morris, de que el patrimonio debe ‘conservarse como fue encontrado’. [...] Los supuestos sobre el valor innato del patrimonio también refuerzan la idea de que el patrimonio representa todo lo que es bueno y glorioso acerca del pasado. La naturaleza oscura y controvertida del pasado simplemente se relega a un estatus ‘especial’, y se define como ‘patrimonio disonante’, en lugar de simplemente entenderse como parte de la

a dinâmica de patrimonialização estabelecida no século XIX teria sido embasada em um “discurso patrimonial autorizado”, este voltado diretamente para a percepção de um patrimônio material, frágil e carente de proteção, bastião da herança de uma humanidade homogênea (e apaziguada) e cujos protetores, os especialistas (arqueólogos, historiadores da arte, arquitetos), seriam dotados de uma missão fundamental: a de disseminar aquela narrativa histórica à nação (*Idem*, p. 42-43). Efetivamente, Alfredo D’Escragnonle Taunay não teve qualquer ligação com processos de patrimonialização de um patrimônio material. Contudo, as operações fundamentais para a formação do discurso patrimonial autorizado, segundo Smith (*Idem*, p. 45), estão presentes tanto na produção literária quanto no processo educativo em que Taunay esteve inserido. São elas:

1. A exclusão de concepções dissonantes com o discurso oficial;
2. A validação de determinadas formas de conhecimento;
3. O obscurecimento da produção cultural, deslegitimando o debate e as controvérsias.

Em que medida isto está presente na vida e na obra de Taunay não é uma questão difícil de responder. Taunay estudou no Imperial Collegio de Pedro II, que formava indivíduos capacitados para desempenhar determinadas funções reconhecidas e, conseqüentemente formava uma categoria de pessoas reconhecidamente distintas das demais. Isto nos recorda o debate proposto por Mendonça sobre a metaforização da cidadania gerada quando o recém-criado personagem do agrônomo autorizou os filhos da elite latifundiária a falar pela agricultura, muitas vezes entrando em choque o conhecimento externo e inapropriado aprendido na Academia e os saberes dos agricultores locais, fundamentados pela experiência e, por esta razão, muitas vezes mais apropriados no trabalho da terra; com o título, no entanto, o agrônomo teve mais voz mesmo no campo político (MENDONÇA, 1996, p. 14-27). Nesse sentido, a normatização imposta pelo sistema educacional já realizou, por si só, as três operações descritas por Laurajane Smith. Além disso, a divisão entre uma primeira e uma segunda classe estabelece uma subdivisão desse corpo autorizado, à medida que recebem saberes distintos, marcadores das classes às quais os alunos são pertencentes e das funções a que virão a desempenhar. Salvo possíveis exceções, o sistema contém em si toda essa produção de camadas sociais.

complejidad del patrimonio mismo. [...] Otro supuesto de este discurso es el de la ‘identidad’; el patrimonio consiste en la construcción de identidad, específicamente, de la identidad nacional. (p. 44) El discurso patrimonial autorizado no sólo construye una definición particular del patrimonio, sino también una mentalidad autorizada, que se implementa para entender (y lidiar con) ciertos problemas sociales centrados en exigencias a la identidad y al patrimonio” (SMITH, 2011, p. 43-44)

Os “clássicos” são, desta forma, ferramenta para a formação dessa autoridade excludente, normativa e legitimadora social. Neville Morley apresentou conclusões similares a respeito do uso dos clássicos como instrumento retórico (MORLEY, 2009, p. 141-161); as conclusões de Morley, no entanto, se limitam ao discurso acadêmico voltado para a própria academia: os trabalhos de Marx, Hegel ou Nietzsche se valendo dos textos antigos, não para segui-los fielmente ou por serem indispensáveis, mas por serem em si instrumentos para a solidificação da autoridade intelectual. Quando estes “clássicos” são utilizados, contudo, em um sistema educacional formalizado e universalizado, seu domínio deixa de ser um fator de construção da autoridade dos acadêmicos entre si: quem detém estes saberes, supostamente elevados, detém também uma posição de destaque socialmente; e só detém estes saberes por já pertencer a uma posição de destaque que garantiu condições materiais de se manter em um ensino como o da segunda classe do Colégio Pedro II da época. É um sistema que se retroalimenta. Os jovens da elite estudam os “clássicos” porque não precisam ingressar em um ensino profissionalizante de forma mais urgente. Estes mesmos jovens passam a deter um conhecimento que, em virtude da limitação a seu acesso, passa a ser um conhecimento exclusivo. Esse exclusivismo, por sua vez, dá distinção aos jovens da elite que agora não são mais reconhecidos por sua distinção econômica, mas também por sua distinção intelectual; quase como uma máscara, a distinção intelectual torna menos evidente que aquela pessoa só tem uma condição social diferente por ter mais bens materiais acumulados. O tom civilizador, normatizador, afeito aos interesses do Império, da ordem entre as instituições e as hierarquias está presente na própria obra de Taunay.

Com o olhar plasmado no interior de Mato Grosso, em meio a mestiços, índios, caboclos e brancos, que poderiam representar um perigo à ordem nacional, Taunay criou mecanismos articulados entre a ciência e a arte, para redescobrir o Brasil e engajá-lo num projeto de civilização, que tinha a Monarquia como base institucional, em contraponto à barbárie simbolizada pelo Paraguai [...] Alfredo Taunay imprimiu o olhar dicotômico entre Natureza/Cultura, Império/República, Brasil/Paraguai, em conflito mútuo de reconhecimento e estranhamento, resumindo “descobertas” que são documentários de uma era ou de um sonho, refletido no espelho da guerra (CASTRILLON-MENDES, 2008, p. 69).

Nesse sentido, Taunay assumiu a posição do homem das letras, bastião da cultura e da civilidade; assumiu a posição à qual foi direcionado desde sua infância. Levando em consideração que sua família esteve envolvida com a Missão Artística Francesa, todo esse espírito civilizador era ensinado ainda no seio familiar. O que o sistema educacional fez em seu tempo foi dar subsídios para que essa oligarquia adquirisse legitimidade adaptada às novas

demandas do século XIX. O Visconde de Taunay, contudo, não tinha em seu sangue a tendência conferida pela natureza a ser um membro da elite e um produtor de discursos civilizacionais. Ele foi formado na e pela violência simbólica, como ele mesmo narra, desde muito cedo, através da forte intervenção de seu pai em sua educação; quando seu pai até mesmo o chamava de imbecil se apresentasse uma dificuldade com o aprendizado do latim (TAUNAY, 1948, p. 12). Nossa intenção não é, de maneira alguma, tornar Alfredo uma vítima, mas mostrar que através de uma violência simbólica, que se configura de formas e em direções distintas para cada fração de classe, Taunay foi formado para ser um reproduzidor dessa violência simbólica; especialmente pela posição social de sua família. Partimos da premissa de que todo sujeito sofre com a violência simbólica em algum grau, através de determinados constrangimentos (no sentido mesmo da coerção). No entanto, determinados sujeitos são beneficiados com tal violência em virtude de seu pertencimento a dado corpo social. E, nesse sentido, o Visconde de Taunay foi um desses sujeitos. Por toda sua obra, por seu posicionamento político, Taunay se tornou um agente do Estado monárquico e, deste modo, um agente da constante busca do Estado pelo monopólio da violência simbólica; Taunay se tornou um reproduzidor da violência simbólica, envolvido em projetos de “modernização”, “civilização”, que efetivamente eram uma replicação da cultura europeia e que, tomando emprestado o raciocínio de Smith, fazem parte de uma lógica de modelagem do passado, da herança histórica, da identidade na direção de formar um projeto de futuro. Replicação esta que ele começou a aprender com seu próprio pai, o preceptor de D. Pedro II, mas que sistematizou em seu curso de Bacharel em Letras.

Onde entram os “clássicos” nesta conjuntura? Ora, são esses “clássicos” que criam o elo entre as sociedades “civilizadas”: como já mencionamos acima, há um consenso difundido na Europa e importado por outras localidades, nesse período, sobre o caráter fundamental da cultura “clássica”, grega e romana, para a formação do mundo civilizado, como uma espécie de herança milenar portadora dos alicerces de toda cultura válida. Esse saber era avidamente consumido pela elite e se configurou como o cânone que legitimava hierarquias sociais, instituições políticas e etc., no Brasil e em outras localidades (sempre com graus de adaptação à cultura local) e que fez parte da identidade geral mínima do mundo civilizado ocidental e na esteira da modernização em moldes europeus. Taunay travou embates políticos ao longo de sua vida, é verdade; divergências com outros grupos envolvidos no sistema político e na estrutura burocrática do Império. No entanto, apesar dos embates políticos e partidários que vivenciou com sua aceitação a alguns projetos contrários ao partido conservador, do qual fazia parte, Taunay é um representante de uma classe mais geral de homens ilustrados, que receberam uma educação voltada para sua atuação política e burocrática futura, dentro da estrutura do Império;

os homens que discordaram ou concordaram com ele no campo político, membros de seu partido ou do outro, receberam de maneira geral uma educação nestes mesmos moldes; educação forjada na colonialidade do saber.

Por esta razão nos permitimos esta generalização, dado que o debate e a discordância no campo político não negam a existência de uma elite intelectualizada, dotada de saberes específicos que lhe conferiam uma legitimidade institucional projetada para governar aos demais. Simultaneamente reforçando as hierarquias sociais dentro do Império e a posição dependente no cenário internacional, em termos de colonialidade; em termos de dependência das formas europeias para conferir sentido ao Brasil, efetivamente mantendo uma posição colonial frente à Europa. Em especial, frente à França, dentro de uma tendência maior que vinha desde a Missão Artística Francesa e que se configurava, no contexto que analisamos, no consumo de conhecimentos academicamente autorizados pela intelectualidade francesa para nortear a estrutura de conteúdos oferecidos pelo Imperial Collegio de Pedro II. Homens da elite, os da Segunda Classe, autorizados a governar e a fazer girar a máquina (de violência simbólica) do Estado. Autorizados, pela erudição, pela instrução e também pelos “clássicos”, configurando um determinado uso possível dos antigos. Taunay foi apenas um deles e aquele a quem nos propomos aqui a analisar com mais atenção.

Fontes utilizadas

ADAM, Alexander. **A Compendious Dictionary of the Latin Tongue**. Edinburgh: C. Stewart, 1805.

ADAM, Alexander. **A Summary of Geography and History, both Ancient and Modern**. Londres: A. Strahan, 1802, orig. 1794.

ADAM, Alexander. **Roman Antiquities**. Londres: T. Cadell, 1835, orig. 1791.

ADAM, Alexander. **The Rudiments of Latin Grammar**. Boston: Manning and Loring, 1799, orig. 1772.

CABRAL, Manuel de Pina. **Magnum Lexicon Latinum et Lusitanum**. Lisboa: Simão Tadeu Ferreira, 1802, orig. 1780.

TAUNAY, Alfredo D’Escragnolle. **O Visconde do Rio Branco: glória do Brasil e da humanidade**. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

TAUNAY, Alfredo D’Escragnolle. **Memórias do Visconde de Taunay**. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1948.

Referências bibliográficas

ANHEZINI, Karina. Comemoração, memória e escrita da história: o ingresso de Afonso de Taunay no IHGB e a reintegração de seu pai. **Anais do XXVI Simpósio Nacional da ANPUH**, São Paulo: 2011. Disponível em: <

http://encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/14/1300634352_ARQUIVO_Comemoracao_memoriaeescritadahistoria.pdf > (Acesso em: novembro de 2018).

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BUTLER, Eliza Marian. **The tyranny of Greece over Germany**: a study of the influence exercised by Greek art and poetry over the great German writers of the eighteenth, nineteenth and twentieth century. Cambridge: Cambridge University Press, 1935.

CASTORIADIS, Cornelius. Que democracia? In: CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do Pensável**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTRILLON-MENDES, Olga Maria. Taunay viajante e a construção da imagética de Mato Grosso. **Sínteses**, v. 13, n. 1, 2008, p. 62-75.

DUFAL, Blaise. Le fantasme de la perfection originelle: La Grèce Antique comme matrice du modèle civilisationnel. **Mondes Anciens**, n. 11, 2018, p. 1-25.

FARIAS JÚNIOR, José Petrucio de. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica. **Acta Scientiarum**. v. 35, n. 1, 2013, p. 127-134.

FORTES, Fábio; MIOTTI, Charlene. Cultura Clássica e Ensino: uma reflexão sobre a presença dos gregos e latinos na escola. **Organon**, v. 29, n. 56, 2014, p. 153-173.

GOODY, Jack. **The East in the West**. Cambridge University Press, 1996.

HALL, Stuart. The West and the rest: discourse and power. In: GIEBEN, Bram; HALL, Stuart. **Formations of Modernity**. Polity Press; Blackwell; The Open University, 1992.

HARDWICK, Lorna; GILLESPIE, Carol. **Classics in Post-Colonial Worlds**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

LANDER, Edgardo (org.). **Colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf > (Acesso em: 14/11/2018).

MARETTI, Maria Lídia Lichtsiedl. **O Visconde de Taunay e os fios da memória**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

MENDONÇA, Sônia Regina. Estado, Violência Simbólica e Metaforização da Cidadania. **Tempo**, v. 1, n. 1, 1996. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/MENDON%27A_Estado_Poder_Cultura.pdf. Acesso em 16 nov. 2018.

MORLEY, Neville. **Antiquity and Modernity**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **Colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em 14 nov. 2018. p. 107-130.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, orig. 1978.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo da disciplina História no Colégio Pedro II - 1837-1889. In: SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II - A década de 1970 - Entre a tradição acadêmica e a tradição**

pedagógica: a História e os Estudos Sociais. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, 79, 2007, p. 71-94.

SMITH, Laurajane. El “espejo patrimonial”. ¿ Ilusión narcisista o reflexiones múltiples? **Antípoda**, n. 12, 2011, p. 39-63.

TURIN, Rodrigo. A prudência dos antigos: figurações e apropriações da tradição clássica no Brasil oitocentista: o caso do Colégio Imperial Pedro II. **Anos 90**, v. 22, n. 41, 2015, p. 299-320.

URBINA, Jesús Cantera Ortiz de. **Diccionario Akal del Refranero Latino**. Madrid: Akal, 2005.

VASUNIA, Phiroze. **The Classics and Colonial India**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. Imperial Collegio de Pedro II: Portal das ideias educacionais europeias para o ensino secundário brasileiro: 1838-1878. **Anais do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa**, Campinas: HISTEDBR, 2006, p. 1-13. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Aricle%20vechia.pdf. Acesso em 14 nov. 2018)