

O MONSTRO DE FRANKENSTEIN: UMA LEITURA À LUZ DO IMAGINÁRIO EDUCACIONAL¹

FRANKENSTEIN'S MONSTER: AN IMAGINARY EDUCATIONAL READING

Alberto Filipe Araujo²

RESUMO

O mito de Frankenstein é um dos mais poderosos e influentes da contemporaneidade e susceptível das mais variadas leituras. Neste artigo, centramo-nos numa leitura educativa e pedagógica. Depois da introdução, abordamos alguns temas educativos que a leitura desse romance permite: 1. O tema do abandono. 2. O tema da solidão. 3. O tema da morte. 4. A importância da aparência. 5. A ausência de nome. 6. A responsabilidade (científica e parental). 6. O poder educativo dos Clássicos. 7. A controvérsia natureza *versus* meio. No final, interrogamos qual a contribuição do mito de Frankenstein para se perceber a educação como fabricação e moldação, segundo uns, ou como “esculpização”, segundo outros.

Palavras-chave: Frankenstein. Mito. Educação. Filosofia da Educação. Fabricação.

INTRODUÇÃO

A história de *Frankenstein*, criada por Mary Shelley, é, hoje, quase tão famosa quanto o próprio romance. Reza a história que tudo aconteceu no dia 16 de junho de 1816, em Genebra, junto do lago. Esse verão de 1816 foi muito chuvoso, e todos aqueles que se encontravam na *Villa Diodati* não tiveram outra opção a não ser ficar trancados e ocupar o tempo com conversas que deambularam pelos mais variados temas: contos góticos e de fantasmas, galvanismo, as várias teorias acerca da origem da vida e o mito de Prometeu. Essas conversas tiveram como protagonistas Mary Shelley, Percy B. Shelley, nessa altura, seu amante, o irreverente Lord Byron, e o seu médico pessoal, John W. Polidori. Na sequência dessas conversas, Lord Byron lançou a todos os presentes um desafio: escrever uma história de fantasmas. A mais famosa de todas foi, indiscutivelmente, a dessa jovem rapariga. Depois de uns dias sem conseguir escrever

¹ Esse trabalho é financiado por Fundos Nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia - FCT (Portugal), no âmbito do Projeto PEST-OE/CED/UI166/2014.

² Professor Catedrático do Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física. Área Disciplinar de Filosofia da Educação. E-mail: afaraujo@ie.uminho.pt

nada, entre 20 e 22 de junho, Mary Shelley começou a escrever o que iria se tornar sua obra-prima. O manuscrito foi concluído em maio de 1817, quando Mary e Percy já se encontravam em Londres, e publicado em 11 de março de 1818. O subtítulo da obra, *O Prometeu moderno*³, indicia que a temática acerca desse titã estava bem viva entre esses poetas, por isso tanto Percy B. Shelley quanto Lord Byron a trataram posteriormente, mas numa perspectiva diferente da de Mary Shelley, que acentua em seu *Frankenstein* o aspecto criador e desafiante de Prometeu, que foi apresentado pelos dois poetas, fundamentalmente, como o campeão sofredor da humanidade.

Os estudiosos de *Frankenstein* têm levantado a questão de saber até que ponto esse romance é, ou não, autobiográfico. Como sempre, há quem diga que é e quem diga que não. Por exemplo, Siv Jansson defende que a obra não é semiautobiográfica (1999, p. VIII). Já Cathy Bernheim defende que sim: “[...] Como sucede com qualquer escritor, as obras de Mary Shelley são autobiográficas. E, como no caso de muitas escritoras (mas não de todas), ela põe em cena a sua família: o pai, Shelley, os filhos que morreram, a mãe – todos aparecem, mais ou menos disfarçados, ao longo das páginas, dissimulados pela transposição necessária da criação [...]” (2014, p. 65). Essa não é questão que nos prenda. No entanto, é difícil não considerar que alguns acontecimentos recentes da vida de Mary Shelley não tivessem algo a ver com a criação de *Frankenstein*: lembremo-nos de que Mary, com apenas 16 anos, e P.B. Shelley, com 22 anos, haviam fugido de Londres, em 28 de julho de 1814, em direção ao Continente, desafiando e desrespeitando a vontade do pai de Mary, e P. B. Shelley abandonando a mulher legítima com um filho nos braços; em 22 de fevereiro de 1815, Mary Shelley deu à luz uma bebé, que morreu uns dias depois, sem nunca ter recebido um nome; em 24 de janeiro de 1816, nasceu um menino, que se chamou William, como o pai de Mary; a própria mãe de Mary morreu de complicações pós-parto, quando do nascimento de Mary. Todos esses e outros incidentes não podem ter deixado de marcar essa jovem

³ Relembra-se aqui o nome de romance no original *Frankenstein or the Modern Prometheus*. A primeira edição foi publicada em 1818, em três volumes, sem o nome da autora, com um prefácio de P. B. Shelley, e dedicada a William Godwin. Em 1823, foi reimpressa anonimamente, e agora, em dois volumes. Essa edição foi feita para aproveitar o êxito da adaptação teatral do romance de Mary Shelley, por Richard B. Peake: *Presumption; or the Fate of Frankenstein*, no Royal Opera House. A 3ª edição foi publicada num só volume, em 1831, revista pela autora, agora com o seu nome no frontispício. Para Anne-Gaëlle Robineau-Weber, “[...] Le sous-titre du roman inscrit son histoire dans une généalogie scientifique et littéraire, celle du savant Vaucanson et celle du mythe de Prométhée [...]” (1999, p. 204). Veja-se, igualmente, a passagem de Gilles Menegaldo: “[...] Le sous-titre du roman de Mary Shelley, ‘Prométhée moderne’, annonce son projet: revisiter un des grands mythes classiques à la lumière de la ‘modernité’ littéraire et esthétique (le mouvement romantique) et des préoccupations scientifiques, politiques et métaphysiques du moment [...]” (1998, p. 16).

inglesa, que se viu em terra estranha e estrangeira, sozinha, com um amante visionário e sonhador, com uma experiência traumática de dois partos, de vida e de morte dos filhos.

Mary Shelley e o seu marido P. B. Shelley eram leitores compulsivos, verdadeiros devoradores de livros. Segundo Bernheim, só nos oito anos de vida que tiveram em comum leram mais de setecentos livros, o que dá uma média de 1,6 livros por semana. Não se contabilizaram aqui as obras que releram e as não mencionadas (2014, p. 47). Assim, muitas foram as potenciais influências literárias, quer antes quer depois do encontro com P. B. Shelley. Destacaremos somente as seguintes, porque consideramos que são diretamente relevantes para este trabalho. Do ponto de vista literário, podemos assinalar os romances do pai de Mary Shelly, William Godwin, nomeadamente *Caleb Williams* e *St. Leon*, a poesia de Coleridge e de John Milton e os romances do americano Charles Brocken Brown. Do ponto de vista filosófico, de novo lembramos a influência da filosofia social e política do pai de Mary, em especial, *Political Justice* (1793), a primeira reflexão filosófica sobre o anarquismo, assim como os incontornáveis Jean-Jacques Rousseau e John Locke (cf. HINDLE, p. XXVIII-XXXV). Apesar de todas as possíveis influências, cuja averiguação poderá entreter os estudiosos, a verdade é que *Frankenstein* é uma obra verdadeiramente original, poderosa, cativante e única e onde a imaginação criadora de Mary Shelley se revelou não só livre como também absolutamente visionária.

O texto de *Frankenstein* tem a forma epistolar. Como numa *matrioska* (boneca russa), há três narrativas que se desenvolvem de forma concêntrica, com três narradores principais: na primeira camada, encontramos as cartas que Robert Walton escreveu à sua irmã, Margaret Saville. Walton está de viagem para o Polo Norte e conta à irmã, entre outras peripécias, o ter encontrado Victor Frankenstein no meio do gelo ártico. A segunda narrativa pertence a Victor Frankenstein: ele conta a sua infância, em Genebra, os seus estudos na Universidade de Ingolstadt, a criação/feitura do monstro, o seu abandono e as mortes que se seguem. No núcleo, ocupando literalmente o centro do palco, está a narrativa do monstro: ele conta a sua história, o desenvolvimento de sua mente, como aprendeu a falar e a ler, as leituras que fez, as pessoas que encontrou e como foi rejeitado por todos. É nessa narrativa central que a criatura expõe alguns dos temas que iremos abordar, como o do abandono, o da responsabilidade parental não assumida por seu criador e das consequências de sua interação com um meio adverso que o transformariam num verdadeiro monstro (cf. JOSEPH, p. VIII-IX; JANSSON, p. XIV-XV).

Essa obra de Mary Shelley só conheceria o reconhecimento acadêmico em 1974, depois de James Riegerse ter proposto “[...] apresentar Frankenstein como um romance significativo o bastante para justificar um estudo bibliográfico [...]” (HITCHCOCK, 2010, p. 293).

Até então, embora tivesse havido alguns estudos realizados sobre Mary Shelley e o seu *Frankenstein* em nível universitário, a obra havia sido considerada como uma obra menor, de certo modo, como um desvario de uma jovem e inexperiente escritora, não obstante a fama dos seus dois personagens principais, a criatura e o seu criador. Na segunda metade do Século XX, essa obra foi reconhecida como um marco importante nos estudos da literatura e da cultura inglesas, e uma profusão de estudos iria surgir com várias e múltiplas facetas dessa obra. Assim, hoje, o mito de Frankenstein é passível de ser objeto de várias leituras, desde aquelas que partem da crítica literária à interpretação política, passando pelas análises histórica, filosófica, sociológica, educacional, psicanalítica, científica, feminista, marxista e mitológica, entre outras. Mas, para além desse lado acadêmico da riqueza temática de *Frankenstein*, devidamente apropriado pela Academia, como lembra Maurice Hindle, um dos aspetos mais notáveis dessa obra de ficção é que Victor Frankenstein e o seu monstro tornaram-se mais célebres do que sua autora (2003, p. 8). Aliás, constata-se, igualmente, que muitos que ouviram falar do nome «Frankenstein» sabem quem são o criador e a criatura, mas desconhecem completamente que sua autora foi uma jovem inglesa que viveu na primeira metade do Século XIX.

Assim, quando se fala hoje de Frankenstein, a imagem que imediatamente aparece no imaginário popular e de cada um de nós é a incontornável e inesquecível figura de Boris Karloff, que nos foi apresentada no filme, de 1931, de James Whale.

ALGUNS TEMAS EDUCATIVOS NO *FRANKENSTEIN* DE MARY SHELLEY

Do ponto de vista da Filosofia da Educação, a análise dessa obra de Mary Shelley abre-nos a porta para vários temas que, desde já, assinalamos: 1. O tema do abandono; 2. O tema da solidão; 3. O tema da morte; 4. A importância da aparência; 5. A ausência de nome; 6. A responsabilidade (científica e parental); 6. O poder educativo dos clássicos; 7. A controvérsia natureza *versus* meio. No final, interrogamo-nos sobre qual a contribuição do mito de Frankenstein para se perceber a educação como fabricação e moldação, segundo uns, ou como “esculpização”, segundo outros.

1.1 O abandono é um dos temas com mais visibilidade nessa obra. A criatura, depois de ser animada, é abandonada pelo seu criador, que foge apavorado por causa da fealdade dela. Esse abandono traduz uma clara ausência de empatia e de compaixão do criador com sua criatura, supostamente feita à sua imagem e semelhança, mas perante quem ele se sente incapaz de estabelecer laços de solidariedade e de manifestar cuidado. Repare-se também que esse abandono acontece num momento em que a própria criatura se encontra completamente indefesa e despreparada para o mundo que a rodeia, tendo de realizar o seu processo de socialização de um modo ostensivamente marcado pela ausência física do contacto humano e pela incapacidade do criador de vê-la como um próximo. O que a criatura aprendeu acerca dos homens e da natureza humana aconteceu sempre sob o signo do afastamento físico, sem o toque do calor humano, sem um frente a frente, olhos nos olhos. Essa privação do contacto físico e do olhar humanos foi certamente pernicioso e traumatizante para a criatura, especialmente quando a isso se acrescentava uma reacção automática e imediata de repúdio e de repugnância face à sua fealdade e ao seu gigantismo. Assim, compreende-se que, mais tarde, a criatura tentará aliviar esse sentimento de abandono e de solidão pedindo a Victor Frankenstein que lhe fizesse uma companheira, o que ele, inicialmente, aceitou, mas, depois, voltou atrás em sua palavra e assinou a sentença de morte da noiva nas mãos do monstro.

1.2 O tema da solidão é ainda mais conspícuo, porque, curiosamente, estamos perante uma criatura dotada de linguagem, que sabe falar bem e convincentemente e para quem seria expectável que, através da linguagem, a criatura pudesse estabelecer contacto com os outros e escapar da solidão. Só que, mesmo essa capacidade de comunicar com os outros será brindada pelo fracasso e pela tragédia: a repulsa que a sua aparência provoca nos outros inibirá qualquer um de querer falar com a criatura, excetuando-se o velho de Lacey, pela simples razão de ser cego. No entanto, convém não esquecer que a solidão aqui não é só a da criatura. Se é verdade que ela passará toda a sua vida longe dos outros seres humanos, por causa da aparência, também o seu criador está sozinho e solitário. Como lembra M. K. Joseph, Victor Frankenstein virou “[...] as costas aos semelhantes na sua busca obsessiva dos segredos da natureza [...]” (1998, p. XLI). Essa solidão de Victor Frankenstein foi uma solidão voluntariamente assumida e procurada e, desse modo, foi-se afastando, gradual e paulatinamente, de tudo e de todos: do pai, de Elizabeth, de Clerval e de todos os outros que se preocupavam com ele. Essa solidão autoimposta foi, inicialmente, vivida num frenesi de experimentação científica, mas continuou mesmo depois de ter animado o monstro, com

sua incapacidade de se abrir para os outros, de lhes revelar e confessar os seus medos e terrores, talvez porque Victor tivesse consciência de que, de algum modo, tinha ultrapassado os limites do que é próprio da natureza humana: a criação *a solo* de um ser humano sem o concurso físico de uma mulher. Há presente, nesse ato de Victor Frankenstein, algo da *hubris* grega, um merecido orgulho de sua capacidade científica criadora, mas que, ao realizá-la sozinho, limitou e impediu que pudesse haver mais alguém com quem partilhar e ajudar na tarefa educativa.

1.3 A morte, como tema, está presente nessa obra não só por causa de sua inevitabilidade (todas as pessoas morrem), mas também porque algumas das mortes que sucedem no decorrer da ação foram extemporâneas, pois eram evitáveis e resultaram de decisões erradas de Victor Frankenstein e do desenfreado desejo de vingança do monstro. Os pais naturais de Elizabeth haviam morrido, e ela foi adotada pelos Frankenstein. Depois, a mãe de Victor Frankenstein, Caroline Beaufort, morreu porque, como Elizabeth adoecera de escarlatina, a mãe de Victor insistiu em ser ela a tratar e a cuidar de Elizabeth, que morreu na sequência dessa decisão. Depois dessas mortes, umas «naturais» e a outra «altruísta», seguem-se as de outros personagens, vítimas da vingança do monstro contra o seu criador porque, como o próprio monstro reconheceu, de Adão transformou-se num Lucifer porque se viu sozinho e abandonado, mas sem culpa e sem o merecer: tudo por causa do receio e da vergonha do seu próprio criador. É assim que o monstro decide fazer o seu criador sofrer, matando aqueles que lhe eram mais próximos: o irmão mais novo, William, o melhor amigo, Clerval, e a noiva, Elizabeth: todos morreram nas mãos do monstro. Mas há outras vítimas indiretas: ao conseguir incriminar Justine Moritz, a ama de William, pelo assassinato da criança, o monstro fez com que ela fosse considerada culpada e executada, assim como o pai de Victor, Alphonse Frankenstein, que acabou por morrer completamente destroçado com o assassinato de Elizabeth. Aos poucos, o monstro foi levando o seu criador a experimentar e a sentir no corpo e na alma o que é ter de sobreviver sem ninguém que nos ame. O tema da morte não se esgota, portanto, somente na morte física de seres humanos, mas também tem a ver com a morte interior dos dois personagens principais: os dois não só conseguiram destruir, direta ou indiretamente, outras vidas humanas como também destruíram suas almas. No mais íntimo de cada um deles, cada um a seu modo e medida, suicidaram-se emocional e afetivamente.

1.4 A importância da aparência: a fealdade e o gigantismo da criatura, devidos à sua artificialidade, acentuaram significativamente sua condição de a-social, ou seja,

daquele que não tem lugar na sociedade dos homens ditos “normais,” o que levou Jean-Jacques Lecercle a falar de “monstruosidade social” (1998, p. 78-79): a criatura, por ser anormal, monstruosa e feia, não mais é reconhecida como um semelhante e por ser diferente, acabou sendo excluída, expulsa, repudiada e odiada. Vê-se que não há lugar para a tolerância e para o acolhimento daquilo que é diferente, e isso é visível na reação dos filhos do velho de Lacey, que não conseguem evitar a repugnância que a visão do monstro lhes inspira. Encontramo-nos dominados pela ditadura da aparência, de uma idealidade das formas em detrimento da substância ou dos conteúdos. A importância da aparência é também lembrada por Maurice Hindle, quando diz: “[...] A nossa sociedade parece valorizar mais a aparência do que escutarmos os outros e aqui nós descobrimos também a importância da luz como meio através do qual nós vemos os outros e o mundo. Temos, então, uma sociedade mais preocupada com a aparência do que em «ver» os desejos, as necessidades e as aspirações das outras pessoas. Uma sociedade que mede as pessoas pela aparência e é incapaz de se colocar no lugar dos outros [...]” (2003, p. XXXII). É sabido que, da parte de Victor Frankenstein, havia o desejo e a esperança de criar alguém, através do poder da Ciência, que fosse melhor, mais forte, mais saudável, mais resistente e ágil do que o comum dos mortais. Só que o resultado de sua experiência foi um ser feio e desproporcional, alguém cuja aparência levava as pessoas a reagirem automática e instintivamente com repúdio, repugnância e horror. Essa preocupação com a aparência é, ainda hoje, uma constante nas relações humanas, como certamente o seria no tempo de Mary Shelley: continuamos a medir e a avaliar os outros pelo que parecem ser, e não, pelo que verdadeiramente são. E mais: sequer damos aos outros, que nos assustam por sua exterioridade menos aprazível, a possibilidade de nos mostrarem quem verdadeiramente está por detrás dessa aparência. Disso o monstro se queixava repetidamente, pois, em nenhum momento, ele teve oportunidade de ser visto como um ser humano. Por isso é que conhecer alguém de verdade talvez seja mais um exercício de nos irmos libertando, em primeiro lugar, dos nossos próprios preconceitos, ideias feitas e estereótipos em relação ao que imaginamos os outros serem e só depois é que estaremos em condições de conhecer alguém genuinamente, isto é, para além e por detrás das aparências.

1.5 A ausência de nome: A criatura monstruosa criada por Victor Frankenstein não tem nome e assumiu por antonomásia o nome do próprio criador⁴. O ser criado por

⁴ Anne-Gaëlle Robineau-Weber salienta que a “[...] *vox populi*, en baptisant la créature du nom de son créateur, c’est-à-dire en enlevant au créateur sa part d’humanité pour l’offrir à la créature, a tranché. Ce

Victor é designado abusivamente, no romance de Mary Shelley, como uma “criatura”, um “demónio”, um “monstro”⁵. Segundo Chris Baldick, a palavra *monster* (monstro) é usada 27 vezes, *fiend* (diabo) aparece 25 vezes, e as palavras *daemon* (demónio), *being* (ser) e *ogre* (ogro) são usadas 15 ou mais vezes (HITCHCOCK, 2010, p. 17). Essa ausência de identidade pessoal, de nome próprio, é muito interessante, pois, mais uma vez, manifesta não só a falta de preocupação de Victor Frankenstein com a sua criatura, como também sua incapacidade de estabelecer com ela laços de empatia, de se colocar no lugar do outro. Repare-se que esse «esquecimento» de dar um nome à criatura é tanto mais chocante quanto, regra geral, é «normal» que quaisquer pais, quando da espera pelo nascimento de um filho, tentem acertar entre si o nome a dar ao filho/a que esperam. O facto de o bebé ainda não ter nascido não leva os pais a pensarem nele/a como uma *coisa*, mas como *alguém* que, embora ainda não tenha nascido, é sentido e percebido como alguém merecedor de amor e de carinho. Só que nada disso aconteceu com Victor Frankenstein em relação à sua criatura. Ao não pensar nele como outro, mas ao vê-lo, tratá-lo e senti-lo como uma coisa, compreende-se que, logicamente, não teria que se preocupar em lhe dar um nome. Tanto assim foi que, ao longo da história, quando precisa se referir à criatura ou lhe chamar de alguma coisa será sempre com termos abusivos que o faz. Desse modo, desumaniza ainda mais a criatura.

1.6 A responsabilidade de Victor Frankenstein pode ser vista numa dupla perspectiva: como cientista e como pai. O propósito de Victor Frankenstein, como apóstolo devotado da Ciência como uma nova religião e admirador dos seus milagres seria de criar, de um lado, um “homem novo”, com recurso ao saber e às técnicas científicas mais evoluídas do seu tempo e, de outro, alguém que estivesse para além dos limites naturais próprios da humanidade, ou seja, que escapasse do nascimento natural, da morte e da doença (coloca-se aqui o tema da procriação e da partenogénese,

glissement du nom est sans doute le symptôme de la difficulté qu’il y a dans le texte de Mary Shelley à définir exactement le rapport qui unit créateur et créature [...]” (1999, p. 204-205; LECERCLE, 1988, p. 5; MEIRIEU, 1996, p. 45-48).

⁵ Etimologicamente, o termo “monstro” provém do latim, *monstrum*, que, segundo Christine Bertin, “[...] évoque l’idée de prodige et l’étonnement suscité par un phénomène surprenant et exceptionnel. L’irrégularité radicale désigne une exception singulière à l’ordre de la nature. Il est l’inclassable qui détonne et étonne. Mais au sens de ‘prodige’ se trouve parfois rattaché une nuance qui surdétermine l’origine du terme ‘monstre’: certains étymologistes le font provenir de *monestrum*, dérivé du latin *monere* qui signifie ‘avertir, avenir, annoncer’. L’apparition du monstre est donc alors le signe précurseur d’événements destinés, par une décision transcendante, à bouleverser l’ordre naturel du monde. Le ‘monstre’ annonce un châtement à venir [...]” (1997, p. 101).

ROBINEAU-WEBER, 1999, p. 217-221). Com essa criação (leia-se também experimentação) inovadora, ele afirmava e concretizava um dos velhos sonhos da humanidade: o de conquistar a imortalidade. Assim, o homem tornava-se um deus na terra, e o sonho e o desejo prometeico⁶ se perpetuariam. Percebe-se que Victor Frankenstein desejava conseguir fazer uma criatura que fosse feliz, boa e dotada de força sobre-humana, em linha com a tradição iluminista (recuperando um dos mitologemas nucleares do mito da «Idade do Ouro»), em linha com os progressos e as vantagens da Ciência e da técnica e, finalmente, em linha com o espírito otimista acerca da «bondade natural» do homem de Rousseau. Só que essa esperança e desejo de Victor Frankenstein assenta numa visão masculina da prática científica (devido à eliminação de todo e qualquer elemento feminino), para além de indicar que também não tem consciência de suas responsabilidades, como cientista, relativamente às consequências de suas experiências. Assim, esse romance poderia ser visto como uma crítica a uma ambição científica masculinizada e compulsiva, frente a uma natureza (feminina) que é agressivamente penetrada e conquistada pelos homens (JANSSON, 1999, p. 10; HINDLE, 2003, p. 41-42. Essa vontade de os homens serem tecnicamente criativos, como novos Prometeus ou divindades demiúrgicas, era vista por Mary Shelley como estando a acontecer de um modo isolado e separado da responsabilidade coletiva, de um lado, sem equacionar a questão da maior felicidade possível adveniente dessas mesmas descobertas científicas e conquistas técnicas, de outro. O problema que então se colocava, como hoje ainda se coloca com mais urgência, não era/é o que é possível fazer/criar/construir, mas sim o que devo fazer com o que sei que posso fazer: em resumo, não é uma questão do que *posso fazer*, mas do que *devo fazer*. Levanta-se aqui,

⁶ No filme de Frankenstein, de James Whale (1931), “[...] La scène de la création est encore plus significative. Au moment où la créature, encore allongée et couverte de bandages comme une momie, crispe faiblement la main, le docteur s’exclame: “*It’s alive! It’s alive!*”, et il ajoute dans la première version du scénario, coupée par la censure: “*Now I know what it feels to be God!* [...]” (MENEGALDO, 1998, p. 34). Também no estudo de Christine Berthin, nós encontramos essa ideia: “[...] Frankenstein est l’histoire de l’homme moderne confronté à de nouvelles responsabilités dans un âge où l’humain a le pouvoir de prendre la place de Dieu, de re-créeer le monde et son environnement naturel, social et politique. Quelles sont alors les frontières de l’humain? Jusqu’où peut-on aller? [...]” (1997, p. 100). Lembramos *Prometheus Unbond* (1820) de Percy B. Shelley, que exprime a força do otimismo romântico personificada pelo “titanismo” romântico, que significa “[...] le rejet de toute soumission et la croyance en la liberté et en la responsabilité totale de l’homme [...]” (1997, p.126). Também o poema de Shelley aponta para a ideia de que o homem é realmente o deus na terra: “[...] Le drame de Shelley retrace cette quête intérieure qui mène à la libération de soi et à l’affirmation que l’homme est son propre Dieu. Prométhée est l’homme de génie qui redécouvrant l’amour, apprend à aimer et à comprendre le monde, la nature et les hommes et à créer partout l’harmonie [...]” (1977, p. 126). Dominique Lecourt não deixa, igualmente, de observar que “[...] Victor Frankenstein parce qu’il a voulu, par orgueil et égoïsme, se faire l’égal du Dieu créateur, a réalisé une œuvre satanique [...]” (1996, p. 102).

também, a questão sobre se o conhecimento científico é, ou não, neutro. No fundo, é a questão do papel da Ciência e da responsabilidade do cientista com a utilização ou não de suas descobertas, pois esse ímpeto e furor científico prometeicos, quando irreflectidos e sem cautelas, pela utilização errada da Ciência e da técnica, pode voltar-se contra o próprio homem (JOSEPH, 1998, p. 13; HINDLE, 2003, p. 20). Como lembra Robineau-Weber, “[...] Ele é um cientista que durante um momento se achou equivalente a um Deus, mas que foi incapaz de assumir as consequências dos seus atos. Ele próprio criou o instrumento do seu próprio castigo. Se Frankenstein é uma versão decididamente moderna do mito de Prometeu, é talvez por que esse mito é de algum modo laicizado [...]” (JANSSON, 1999, p. 229)⁷.

Quanto à responsabilidade parental, poder-se-ia apontar um fundo biográfico ao modo como Mary Shelley retrata e descreve o falhanço parental de Victor Frankenstein, reportando-o não só ao seu próprio pai, William Godwin, um homem intelectualmente arguto, sério e racional, mas também emocional e humanamente distante, ou ao pouco empenho parental de P. B. Shelley em relação aos filhos. Mas, biografias à parte, o que é incontornável é que Victor Frankenstein abandonou sua criatura quando ela foi animada, de tão horrorizado que ficou com sua aparência. Ele não foi capaz de dar o salto qualitativo de criador para cuidador, pois não basta fazer filhos (ou, nesse caso, criar um ser humano com partes de cadáveres), é preciso também cuidar deles. Além disso, o facto de a sua criatura ter sido criada (e não procriada) em tamanho «adulto» aumentou ainda mais a responsabilidade de Victor Frankenstein com a sua criação porque, tendo em conta o seu tamanho (para não falar da aparência), só por isso sua criatura ficaria impossibilitada de, ao ser abandonada, ser adotada por alguém ou recolhida caritativamente na roda. E se quiséssemos, ainda, a tudo isso dar uns toques de psicanálise e de psicologia barata, não poderia deixar de ser profundamente traumatizante, para um «recém-nascido» qualquer se deparar com o comité de boas-vindas ao mundo dos humanos, uma reacção instintiva e indisfarçada de repulsa e de repugnância. Foi tudo isso que Victor Frankenstein conseguiu oferecer à sua criatura. Não nos admira que o «agradecimento» da criatura ao seu criador tenha sido o que foi.

⁷ Essas palavras carecem de ser amenizadas, porquanto ele pretende, à sua maneira, como Prometeu, ser um benfeitor da humanidade, ou seja, libertá-la das grilhetas da morte e da doença: “[...] La première motivation de Victor consiste à vaincre la mort pour combler le manque laissé par la disparition soudaine et brutale de la mère adorée. Son projet démiurgique est ancré dans cet impossible travail du deuil; même s’il affirme sa volonté de puissance, il se veut bienfaiteur de l’humanité, et se rêve comme une figure divine, objet de l’adoration d’une nouvelle race [...]” (MENEGALDO, 1998, p. 26).

1.7 O poder educativo dos clássicos. O processo de aprendizagem da criatura acerca de vários aspectos e facetas dos homens e da natureza humana foi, fundamentalmente, mediado pela leitura de quatro livros. Já foi assinalado que tanto Mary Shelley quanto o seu marido eram leitores compulsivos. Também se pode, igualmente, mencionar outro facto biográfico acerca de Mary Shelley: que sua educação, sob a supervisão do pai, foi marcada pela leitura e pela assistência às conversas do pai com amigos famosos que o visitavam (como Coleridge, Hazlitt e outros), assim como a própria Mary Shelley lamentou que o fato de suas leituras sobre ciência, na casa do pai, não terem sido suficientes. Portanto, não é de estranhar que Mary Shelley não pudesse deixar de colocar a leitura como um dos pilares formativos no processo de educação e socialização da criatura. As obras que ela indica são *As Ruínas do Império* (1791), de Volney, o *Paraíso Perdido* (c. 1667), de John Milton, *Vidas Paralelas* (c. 100 d.C.), de Plutarco, e *O Jovem Werther* (1774), de Goethe. Esses livros foram encontrados abandonados na floresta, perto da cabana de Lacey, onde a criatura se refugiara e onde pôde aprender a falar e a ler observando, escondido, as lições que o jovem Félix de Lacey dava a Safie, sua noiva turca. Assim, podemos dizer que, “[...] no contacto com esses autores, o monstro recebe sua educação: esses livros são como que pais para o monstro [...]” (ROBINEAU-WEBER, 1999, p.212). Em cada uma dessas obras, a criatura aprenderá um aspecto ou dimensão da história e da natureza humanas: em *O Jovem Werther*, de Goethe, a criatura aprende o que é o sentimento privado; em *Vidas Paralelas*, de Plutarco, a criatura aprende acerca das virtudes públicas; em *As Ruínas dos Impérios*, descobre como funcionam as sociedades humanas e aprende também história e política; “[...] Acima de tudo, é com *Paraíso Perdido* que a criatura acaba por compreender-se a si própria e sobre a dupla analogia de Adão e Satã [...]” (JOSEPH, 1998, p. X) e, depois de ler os Diários de Victor Frankenstein, que encontrara no capote que usou para cobrir sua nudez, quando abandonou o laboratório onde fora feito, a criatura descobre também “[...] que a sua situação é ainda mais desesperada do que a deles (Adão e Satã), uma vez que foi rejeitado sem culpa e está completamente sozinho [...]” (JOSEPH, idem). A escolha da obra de Milton não só se encaixa perfeitamente no seio de *Frankenstein*, por sua temática, como também seria inevitável sua referência e uso, uma vez que John Milton, como Mary Shelley, viveu e experimentou épocas marcadas por uma grande turbulência religiosa, política, social e existencial, às quais sentiram necessidade de responder (HINDLE, 2003, p. 27).

Outro aspecto importante relativamente à capacidade formativa da leitura dessas obras está no facto de se poder afirmar que, tendo faltado à criatura a possibilidade de ser socializada em contacto direto com outros seres humanos, tal processo aconteceu mediado pela literatura, pelo que foi a leitura dessas obras, que acabaram por fazer com que a criatura visse a si própria como um monstro. Essas leituras se tornaram “[...] um estádio importante na construção da consciência do monstro [...]” (ROBINEAU-WEBER, 1999, p. 213).

1.8 A controvérsia meio *versus* natureza é recorrente nas temáticas educativas: somos o que somos por razões de ordem biológica, inata, natural, hereditária, ou é do resultado da nossa interação com o meio que resulta em quem somos e nos tornamos? Aqui não é a altura nem o lugar para analisar e, muito menos, responder a essa questão (partindo do princípio, por exemplo, de que a questão até esteja corretamente formulada - de que duvidamos). Essa questão surge no romance de Mary Shelley, pois, várias vezes, a criatura pretende explicar (o que não é o mesmo que justificar) ter-se tornado má e viciosa porque a isso foi conduzida pelas circunstâncias que teve de viver e experienciar. Aqui está uma questão que, educativamente falando, parece-nos importante destacar: que se utiliza, muitas vezes, essa controvérsia natureza *versus* meio para se confundir, em termos de discussão e de prática educativas, entre *explicar* e *justificar* um comportamento ou curso de acção, isto é, porque se explica algo, pensa-se que isso fica (moralmente) justificado. Depois, convém também não esquecer que a criatura se assume e reconhece-se como naturalmente boa, mas foi o seu desastroso contacto com a sociedade (meio) que a fez passar de Adão a Satã. No entanto, parece ainda subsistir no monstro, mesmo quando reconhece sua maldade, a possibilidade de alguma redenção e remissão se lhe for dada uma companheira. Então, já não mais sozinho, o monstro se retirou com ela para os confins do mundo, longe de toda a humanidade, e, com ela, esperou o fim dos seus dias. De novo, tem-se aqui o otimismo de Rousseau em relação à bondade natural do homem, quando não corrompida pela influência nefasta da sociedade e a visão lockeana do espírito humano com uma *tabula rasa*. A dúvida que nos resta é de que poderá já ser tarde demais para todos os envolvidos.

SERÁ VICTOR FRANKENSTEIN UM PROMETEU MODERNO⁸?

O mito de Frankenstein⁹ é dinâmico, na terminologia de Abraham Moles, de criação de cariz antropogónico à semelhança dos mitos de Prometeu¹⁰ e de Deucalião e de Pirra. E como todo mito de criação trata da vida e da morte, trata da criação humana e dos seus mistérios¹¹. Nesse sentido, ele subsume aquilo que é próprio da natureza e das funções do mito¹². Convém não esquecer que o mito de Prometeu, simultaneamente,

⁸ Essa questão também foi colocada por Christine Berthin: “[...] Peut-on voir en lui [Victor] une figure prométhéenne, ainsi que le suggère le sous-titre du roman qui semble faire de Frankenstein un ‘Prométhée moderne’? [...]” (1977, p. 124). Não esquecer aqui a visão romântica de Prometeu que faz do titã “[...] lesymbole de la révolte dans l’ordre métaphysique. Il incarne le refus de la condition humaine et l’idée de progrès d’une humanité en marche. [...] Frankenstein est aussi associé à l’image du feu qui dans le texte devient à la fois étincelle de vie et lumière de l’esprit éclairé par la science [...] Le texte intègre donc nombre des valeurs que prend au cours des siècles, et en particulier au début du XIX siècle, la figure de Prométhée maître de la matière et de la science qui, grâce au feu du savoir, tire l’homme de l’obscurantisme. [...] Son rêve est celui du progrès de la science et de la civilisation [...]” (1997, p. 126-127). No entanto, não obstante esse parentesco otimista de Victor Frankenstein com o mito prometeico, isso não impediu que sua interpretação última do mito não fosse pessimista, e aqui Mary Shelley inclina-se para a versão de Prometeu culpado por sua *hubris*: “[...] Dans sa réécriture du mythe de Prométhée écommemythe de la science, *Frankenstein* nous montre les dangers qu’il y a à donner libre cours à son orgueil et à se prendre pour Dieu. L’image de Prométhée sert donc à récuser le progrès des sciences lorsque ce progrès donne à l’homme un sens trompeur de sa puissance. L’interprétation conservatrice du mythe que choisit Mary Shelley est une mise en garde contre la science toute-puissante [...]” (1997, p. 127). Também Dominique Lecourt fez referência à questão da modernidade de Prometeu, no romance de Mary Shelley, escrevendo: “[...] Le ‘prométhée moderne’ de Mary Shelley apparaît comme porteur non du feu de la civilisation, mais de la flamme d’un désir inextinguible à laquelle l’humanité, si elle ne s’en garde, risque de se consumer [...]” (1996, p. 96, 93-97), tendo escrito antes: “[...] Mais de quel ‘Prométhée’ le jeune romancière pense-t-elle avoir ainsi donné la figure moderne? Sans aucun doute, il s’agit de Prométhée latinisé comme ‘plasticator’, celui qui façonne la race des mortels humains avec de l’argile et du feu. Les historiens le confirment: la jeune fille avait lu la traduction par l’écrivain anglais John Dryden (1631-1700) des métamorphoses d’Ovide qui présente cette version du mythe grec [...]” (1996, p. 87-88).

⁹ Nas palavras de Jean-Jacques Lecercle, trata-se, realmente, de um mito, dado que estamos perante “[...] une histoire indéfiniment recommencée, dont certains acteurs (le monstre, le savant maléfique, la douce fiancée) et certaines scènes (le meurtre de l’enfant) sont devenus des éléments obligés; une histoire sans origine ni contexte, transposable de l’Italie au Japon, ce qui marquait bien déjà la Bavière d’opérette du film de Whale; une histoire sans histoire enfim, libre de tout ancrage dans une conjoncture historique [...]” (1988, p. 7).

¹⁰ Sobre esse mito, veja-se, entre outros, Raymond Trousson (1988: 1139-1153, 1976); Duchemin, 1974, Séchan, 1985. Prometeu não é somente o criador da humanidade e aquele que dá o fogo aos homens para eles verem, se aquecerem e cozinharem os seus alimentos, mas também é o iniciador da civilização, das artes e das técnicas. O titã libertou os homens da morte e deu-lhes o fogo que lhes permitiu desenvolver a *technè*.

¹¹ Anne-Gaëlle Robineau-Weber lembra-nos que “[...] La scène de création hante le récit, elle n’en n’est pas seulement un point de départ, elle en est un point nodal. Victor Frankenstein est condamné à faire toujours renaître une ‘hideuse progéniture’ [...]” (1999, p. 209). Também Philippe Meirieu adverte-nos que a natureza do mito de Frankenstein advém-lhe da “[...] fabricação do homem” com recusa a técnicas e substâncias muito pouco heterodoxas: “Or, c’est là, précisément, le vrai signe du mythe et du fait qu’il s’agit d’un mythe fondateur, d’un mythe qui a affaire avec la vie et la mort à la fois, d’un mythe dont l’enjeu, où chacun d’entre nous, est de toute première importance [...]” (1996, p. 12).

¹² Anne-Gaëlle Robineau-Weber refere-se assim ao mito de Frankenstein: “[...] Tout comme le ‘bon sauvage’ de Rousseau, Frankenstein est un mythe, un être de fiction dont la naissance est due autant à

trata da criação e da transgressão (o de Frankenstein trata da transgressão das fronteiras vida-morte que, até então, era um domínio reservado a Deus; no de Prometeu, fala-se da vida e da transgressão à ordem divina olímpica): o titã aparece, na versão grega de Ésquilo, como o fundador das artes, da civilização e da tecnologia (enquanto *Piróforo* significa o “ladrão do fogo”). Já a sua versão latina encara-o em sua função de demiúrgico, ou seja, como *Plasticator* (o moldador, porque molda e cria o homem a partir da argila)¹³. Porém, enquanto Prometeu é generoso, filantropo, benfeitor da humanidade, cientista, *avant la lettre*, que se revolta contra os deuses para dar o fogo da vida à humanidade, Victor Frankenstein é, ao contrário, um individualista que se assemelha ao Fausto (ROBINEAU-WEBER, 2003, p. 141; BERTHIN, 1997, p. 127-128), outro mito que fala da transgressão, que é o cientista ávido de saber e de poder, mas que, ao contrário dele, Victor não procura a juventude eterna, nem faz, e essa diferença revela-se capital, nenhum pacto com o diabo¹⁴. Prometeu, para dar a vida aos homens, encomendou também o seu próprio castigo e foi acorrentado por Zeus no Cáucaso onde uma águia lhe devorava o fígado durante o dia para ele logo renascer durante a noite. Se, até agora, perspetivamos o mito prometeico pelo lado do criador, também não será despidiendo observar que a criatura poderia, como homem artificial, realizar os benefícios da civilização e criar uma raça nova de homens. Aqui se fecha o ciclo prometeico e podemos afirmar que o mito de Frankenstein é uma narrativa ficcional, em que o tema do “duplo” se coloca, especificamente, por causa de sua relação com o mito de Prometeu (*piróforo e plasticator*) (ROBINEAU-WEBER, 1999,

l'expérience d'un savant qu'à lecture des philosophes [...]” (1999, p. 212). Todavia, a autora não se dá conta de que esse mito não é mais uma obra ficcionada individual e limitada originada em determinado contexto sócio-histórico, cultural e biográfico de sua autora (MENEGALDO, 1998, p. 19-21), mas esse mesmo mito ultrapassa de longe o seu espaço-tempo para se tornar um tema universal e trans-histórico com implicações filosóficas, pedagógicas, psicológicas e proféticas de grande amplitude, como é característico da natureza dos grandes mitos que, na realidade, o são e se afirmam como tal. Se a obra de Mary Shelley tem uma intenção originária de ser uma fábula moral destinada, entre outros aspetos, a alertar o leitor do romance para os perigos da Ciência (“[...] Lerécitdes aventures de Frankenstein a donc d'abord une fonction morale: il doit démontrer à un jeune savant que ‘sciences sans conscience n'est que ruine de l'âme’ [...]” (1999, p. 215), também por isso se tornou uma obra profética nos planos científicos e filosóficos, nomeadamente na relação da ética com a Ciência (MENEGALDO, 1998, p. 24-25). Também não deixa de ser menos pertinente afirmar que o seu enredo temático ultrapassou essa mesma intenção para se situar no plano mítico. Além disso, Vítor, no final do texto, está apenas prisioneiro de sua obsessão que quer que Walton termine sua missão, sem mais...!

¹³ Veja-se “[...] Plus généralement, la version grecque d'Eschyle en avait fait le Prométhée ‘Pyrophore’ alors que la version latine insiste sur le démiurge, le créateur de l'homme, le Prométhée ‘Plasticator’. En fondant les deux, créateur et usurpateur ne faisaient qu'un; paradoxalement le feu dérobé est devenu celui-là même qui donne la vie [...]” (DUPERRAY, 1998, p. 64).

¹⁴ Recordem-se as palavras de Anne-Gaëlle Robineau-Weber: “[...] Victor, contrairement à cet autre grand mythe de la transgression qu'est Faust, ne fait pas de pacte avec le diable [...]” (1999, p. 229).

p. 228-230). E a resposta à pergunta inicial emerge naturalmente do que foi dito até agora porque as semelhanças que Victor tem com Prometeu são, na verdade, várias, e não, secundárias. Por isso que, no *Frankenstein* de Mary Shelley, podemos encontrar uma persistência dos mitemas e dos mitologemas constituintes do mito de Prometeu, tal como Gilbert Durand o estudou (1996, p.82-83), ainda que sofrendo adaptações, em sua época, denominadas, na terminologia durandiana, de derivações e de usura do mito de Prometeu tal como nos foi relatado pelas versões clássicas de Ésquilo e de Hesíodo (1996, p. 81-107).

A VOZ MÍTICA DE FRANKENSTEIN: SEU ECO NA EDUCAÇÃO

Meirieu tratou a questão educativa na perspectiva do mito de Frankenstein como “fabricação do humano” ou o “mito da educação como fabricação” (MEIRIEU, 1996, p. 41-56) e o considerou, à semelhança dos mitos de Prometeu e de Ícaro, como um mito fundacional, ou seja, que tem a ver com a vida e com a morte: “[...] E é isso que nos revela o mito de Frankenstein: ele coloca-nos em face daquilo que se poderia considerar como o ‘núcleo duro’ da aventura educativa [...]” (MEIRIEU, 1996, p. 13). A questão central reside nestas perguntas que o autor faz: “[...] Pode-se ser educador sem ser Frankenstein? [...]” (MEIRIEU, 1996, p. 14) e “[...] Pode-se renunciar a ‘fazer o outro’ sem, portanto, renunciar a educá-lo? [...]” (MEIRIEU, 1996, p. 41, grifo do autor).

Esse mito o obriga a encarar a “coisa educativa” como visando, substantivamente, “fabricar um ser humano”, ou seja, formar alguém, moldado a uma dada “visão do mundo”, que sempre coincide com a do seu criador. Trata-se, portanto, de um pedagogo ou de um educador que, em nome de certos princípios e de determinadas práticas e técnicas pedagógicas, à semelhança de Victor Frankenstein, cedem à tentação de “fabricar” aquele que se lhe assemelha em sua humanidade. Todavia, essa tentação de fabricação do Outro não significa que o Criador domine totalmente a criatura criada, como o Frankenstein de Mary Shelley mostra, pois essa é sempre passível de escapar, para o melhor ou o pior, ao seu controle¹⁵. Fazer o Outro, à nossa imagem e semelhança, é uma tentação demasiado poderosa herdada da tradição do otimismo e voluntarismo das Luzes e que pode ser sintetizada, primeiro, nas palavras

¹⁵ Philippe Meirieu diz-nos: “[...] Comme Frankenstein, l’educateur ‘qui ne sait pas ce qu’il fait’, parvenant à donner vie à un être qui lui ressemble suffisamment pour qu’il soit réussi et qui, au nom même de cette ressemblance, et parce que la liberté lui a été donnée, échappe inéluctablement au contrôle de son ‘fabricateur’. Pour le meilleur mais, surtout, pour le pire [...]” (1996, p. 13).

de Leibniz e, depois, de Hélietius, que dizem que nada é impossível à educação, pois ela pode mesmo fazer dançar um urso. Ora, essa crença toda-poderosa na educação assenta no postulado da maleabilidade humana, herdada de John Locke, e que, por conseguinte, conduziu o ser humano ao reino da perfectibilidade, anima o projeto frankensteiniano da fabricação de uma Criatura artificial que sabemos como acabou, ou seja, num desastre existencial cuja metáfora é dada pelo frio e pela desolação das cenas finais da obra.

Aquilo que procuramos salientar é que, do ponto de vista filosófico com fortes ressonâncias educacionais, Frankenstein é um produto do seu tempo filosófico, em que se destaca não só a crença no progresso indefinido do género humano, ou seja, o postulado da perfectibilidade humana e a crença nos benefícios sacrossantos da Ciência, mas também a influência de dois filósofos que marcaram sua época: Jean-Jacques Rousseau e John Locke. Se o primeiro nos ajuda a compreender a natureza da linguagem que a criatura aparenta ter e a relação que tem com os temas do “bom selvagem” e do “homem em seu estado de natureza”, é com Locke que percebemos não somente a aquisição da linguagem, como também, muito particularmente, a educação empirista da criatura monstruosa¹⁶, que compreende a percepção, as sensações, a aquisição da linguagem etc. Nesse contexto, sublinhe-se que Frankenstein, do ponto de vista das crenças científicas e filosóficas, é o alter-ego do espírito do seu tempo e das leituras e conversas lidas, tidas e ouvidas por Mary Shelley (2014). Com a escrita de *Frankenstein*, sua autora acabou por dar à luz um dos mitos dos tempos modernos mais perturbadores, porque não só toca na fabricação artificial da vida (lembrando aqui um dos mitologemas centrais de outro mito – o de Prometeu), como também no modo de prolongar indefinidamente (HITCHCOCK, 2010; FLORESCU; CAZACU, 1975; LECERCLE, 1988, p. 5-25). Numa palavra, um mito moderno perene e anunciador da “biofelicidade” (BERNHEIM, 2014, p. 239-240), que sintetiza as preocupações obsessivas do Século XX, especialmente a partir da segunda metade, e do Século XXI, que são as de como prolongar a vida, como evitar as doenças, enfim, como encontrar a felicidade na terra e o segredo da eterna juventude.

¹⁶ Anne-Gaëlle Robineau-Weber refere que “[...] L’éducation empirique du monster qui passe d’abord par la perception des sensations, puis par la différenciation des objets et la construction de la conscience, illustre les théories empiristes de Locke. Le récit de l’acquisition par la créature du langage visant d’abord à exprimer les besoins directs, puis les sentiments constitue une véritable paraphrase non seulement des *Essais* de Locke, mais aussi de l’*Essai sur l’origine des langues* et du *Discours sur l’origine de l’inégalité* de Rousseau. Le monster a de nombreux points communs avec ‘l’homme à l’état de nature’ de Rousseau, corrompu par la société [...]” (1999, p. 211-212).

No registro educacional, que é o que aqui nos interessa aqui, não é de somenos importância que coloquemos as seguintes questões: Por que fabricar uma criatura, para, em seguida, abandoná-la à sua sorte no meio de uma sociedade e de um mundo que não a reconhecem como humano? Ou seja, qual o lugar da criatura na sociedade dos homens, quando entregue a si própria, ignorando os costumes e as reações humanas, numa condição disforme, ainda que bondosa, que desejava amar, ser útil e ser amada¹⁷? Assim, a criatura, embora encarnando o mito do “bom selvagem”, é abandonada por seu criador e, por conseguinte, terá por si mesma de educar-se na base de um dos princípios nucleares da filosofia empirista, a saber: é que nada se encontra no entendimento que não tenha, antes, estado nos sentidos. O monstro, tendo escapado do laboratório, acaba por se refugiar na floresta onde dará início à sua aprendizagem autodidata: de início, ela é sensitiva; seguidamente, aprende a falar, a ler, descobre os valores morais e sociais, as histórias dos homens e medita sobre o próprio destino (MEIRIEU, 1996, p. 50-51).

Essas palavras de Philippe Meirieu conduzem-nos a outra questão, que é a de saber por que Victor Frankenstein fabricou sua criatura para, em seguida, abandoná-la, levando-a a fazer *a solo* sua educação? Se, certamente, essa educação a tornou mais consciente de sua situação e condição, sobretudo quando encontra no bolso o Diário do doutor Frankenstein (MEIRIEU, 1996, p. 51), também ela o fez nesse momento odiar o seu criador. A criatura, ao assumir a consciência de si e de suas limitações, procura ultrapassar esses constrangimentos, que a impedem de se assemelhar ao seu criador, logo ao ser humano, mediante uma educação autodidata. A criatura aprende escutando as leituras que Félix faz. Com essas leituras mencionadas, a monstruosidade da criatura assume contornos cada vez mais humanos, diríamos, mais culturalizados, porque mais longe da natureza demoníaca. Ela torna-se mais delicada sentimentalmente, mais refinada moral e emocionalmente. Ela, agora, reconhece sua consciência, que, inexoravelmente, condu-la ao juízo moral (1999, p. 213). E essa consciência faz-se acompanhar de uma retórica balanceada entre o *pathos* (que visa à comoção) e o *logos* (que visa ao convencimento). Nesse caso, essa é a retórica que o educador

¹⁷ De acordo com Phillippe Meirieu, a criatura de Frankenstein, não obstante sua aparência monstruosa, “[...] Ce serait un homme profondément bon, à l’écart des dépravations sociales et des préjugés culturels, un homme qui découvrirait progressivement le monde et s’en construirait une représentation à partir des premières visions et impressions qui s’inscriraient dans sa conscience... un homme qui apprendrait ce qu’il faut savoir des choses elles-mêmes, un homme qui ne demanderait qu’à être utile, à servir, à être aimé et estimé, un homme qui tendrait la main vers l’autre, non point pour l’agresser mais pour témoigner de sa ‘volonté bonne’... qui est bien autre chose que de la ‘bonne volonté’. Ce serait, en d’autres termes, la créature de Frankenstein [...]” (1996, p. 49-50).

contemporâneo deveria cultivar, porque não há ato educativo que possa recusar o uso da retórica em seus “ditos” (HAMELINE, 1986, p. 43-72).

O autor discute se a aprendizagem autodidata da criatura pode considerar-se educação porque, para ele, não há educação sem mediador¹⁸, nós diríamos, pensando nas qualidades de Hermes, de um comunicador, de um guia, de um mensageiro, enfim, de um iniciador. E sem mediador, tudo pode acontecer: a criatura falha em sua entrada na sociedade humana, que também falha por não acolhê-la. Uma dupla falha, com todas as consequências trágicas que daqui decorrem (MEIRIEU, 1996, p. 52-53), porque “fabricar” não é “educar”, e Victor, segundo Meirieu, terá confundido precisamente esses dois verbos com as consequências sobejamente conhecidas no desenvolvimento da narrativa de Mary Shelley:

Um homem que acreditou que ele podia colocar um ser ao mundo sem acompanhá-lo no mundo. [...] Mas um corpo de homem, é bem outra coisa que carne, é o lugar de um sujeito que se constroi, que se projeta, e prolonga para além da sua fabricação qualquer coisa como um excedente de humanidade. (MEIRIEU, 1996, p. 53)

Se fabricar não é educar, porque Frankenstein inscreve sua filosofia de fabricação na linha da *poiesis* e da modelação, tal não impediu, contudo, que a Criatura, de algum modo, não se autoeducasse um pouco na linha da formação (*Bildung* – VIERHAUS, 1972, p. 508-551) tão reconhecida no género do *Bildungsroman* (romance de formação). Assim, defendemos que esse autodidatismo da Criatura revela-se como uma das principais mensagens do mito de Frankenstein, no campo educacional, o que é profundamente significativo - aquele que se autoeduca na linha do “romance de formação” escapa “à vontade e às veleidades de fabricação” do educador (MEIRIEU, 1996, p. 12). E, ao escapar dessa vontade, está seguindo o seu destino de trazer à luz a estátua que, em si, transporta, tal como queria Plotino, além de perpetuar e de atualizar os aforismos clássicos de Goethe, “Morre e devém”, e de Píndaro, “Torna-te naquilo que és”. Por essa via, encontramos o mito clássico de Pigmalião que, entre outros

¹⁸ Ouçamos, a esse respeito, as palavras de Philippe Meirieu: “[...] Fabriquer un homme et l’abandonner, c’est prendre, en effet, le risque terrible d’en faire ‘un monstre’. Car la créature n’est ‘un monstre’ que parce qu’elle est abandonnée par ‘son père’. Certes elle a la possibilité de découvrir le monde grâce à ses sens; certes, elle a l’opportunité d’accéder à la culture grâce à une rencontre miraculeuse avec des situations qui lui permettent des apprentissages tout à fait essentiels. Mais il manque à cela quelque chose d’encore plus essentiel: la créature apprend beaucoup mais **personne**, à proprement parler, **ne fait son éducation**. Aucun médiateur n’est là pour la présenter aux hommes et lui présenter les hommes. Alors, ce qui devait arriver, arriva: la rencontre a lieu... mais sous forme d’un véritable choc qui engendrera de nombreux cataclysmes [...]” (MEIRIEU, 1996, p. 52).

ensinamentos, coloca a metáfora da escultura no centro do ato da auto e da hetero-educação (ARAÚJO, 2006, p. 69-82).

Outra das mensagens, que nunca é demais sublinhar, é que o ato de educar ultrapassa qualquer fabricação, mesmo do tipo frankensteiniano, pela simples razão de que esse ato se inscreve no registro da *praxis* que, por sua natureza, não se contenta nunca com o objeto fabricado ou modelado, antes procura atualizar a humanidade que cada educando traz consigo, ou seja, o projeto do sujeito de se tornar “melhor”, lembrando aqui as palavras de Sócrates, no *Protágoras* de Platão, que permanece continuamente aberto, diríamos mesmo, resulta inacabado:

A *praxis*, pelo contrário, caracteriza-se por ser uma ação que não tem outra finalidade que ela própria: aqui já não há nenhum objeto a fabricar, nenhum objeto do qual se tenha uma representação antecipada que permita a sua elaboração e o fecho, de certo modo, no seu ‘resultado’, mas um ato a realizar na sua continuidade, um ato que nunca termina porque ele não comporta nenhum fim exterior a si mesmo e previamente definido (MEIRIEU, 1996, p. 54-54).

E aqui, mais uma vez, surge a pergunta feita pelo próprio Meirieu (1996, p. 14): “[...] Pode-se ser educador sem se ser um Frankenstein? [...]”, ou seja, “[...] É possível abandonar toda a veleidade de ‘fazer’ o outro? [...]”. Pensamos que não, porque, em todo ato de educar, o Outro comporta, em maior ou menor grau, algo de frankensteiniano porque faz parte da natureza do educador fazer o educando.

A questão que se levanta é o modo como o educador intervém no ato e na forma de educar o Outro. Se assim é, ao não deixar o educando abandonado à sua sorte, como Frankenstein fez com a Criatura, o educador não deve pretender, para satisfazer a sua vontade de poder, criá-lo ou fabricá-lo à sua imagem e ao seu serviço. Em outras palavras, o educador não deve se servir do ato de educar o Outro nem para que ele realize seus projetos nem mesmo para que proclame o seu poder demiúrgico.

Daqui depreende-se que o ato educativo, para não cair na tentação da mera fabricação de andróides, criaturas, pinóquios sempre implica *apoiesis* (fabricação que se detém quando alcança o seu objetivo) e *apaxis* (uma ação que não tem outra finalidade que ela própria), para atenuar, na medida do possível, que a aventura educativa, de *per se* imprevisível por escapar a todo o controlo e programação, torne-se menos calamitosa. Faz parte da natureza da educação estar, como lembra Meirieu, cheia de “calamidades”, todavia tal não significa, necessariamente, que se caia na tentação de fabricar ou de programar o Outro porque daquilo que se trata é aceitá-lo em sua

alteridade e diferença. Como se percebe, educar o Outro é sempre um risco para o melhor ou o pior, mas isso não significa que o educador não faça tudo aquilo que esteja ao seu alcance para permitir que cada um possa fazer a si mesmo: “[...] ela [a educação] será uma forma de ação que permita a cada um fazer-se a si mesmo, a partir do que ele é, no sentido do que deseja ser, ‘uma obra de si-mesmo’ [...]” (Pestalozzi)” (SOËTARD, 2010, p. 18). Ora, essas palavras, ao negarem que a educação “funcione como um mero instrumento de modelagem a serviço de um mundo dado, seja real ou ideal” (2010, p. 18), vão, precisamente, no sentido de encarar a educação como um ato de esculpir o educando (metáfora da escultura). Deseja-se que ele ouça e deixe também falar a estátua que nele, como nos lembra Plotino, o habita e que a esculpa de modo a “tornar-se naquilo que é”. Esse “tornar-se naquilo que é” funciona como uma espécie de antídoto que impede o educando de se transformar numa Criatura prisioneira na armadilha dos reflexos ilusórios da mesmidade de si e dos desejos do seu criador, privando-se, dessa forma, do seu destino e da liberdade: destino e liberdade que não se compaginam com o verbo fazer, mas, antes e sobretudo, com os verbos deixar ser porque, só assim, o educando escapará da veleidade, da vontade, do poder e da tentação de o educador fabricá-lo.

ABSTRACT

The myth of Frankenstein is one of the most influential and powerful myths of contemporaneity. In this article we favour a pedagogical and educational reading. After the Introduction, we tackle some of the educational themes in this novel: abandonment; solitude, death, the importance of appearance, the absence of name, scientific and parental responsibility, the educational power of the Classics, and the controversy over nature *versus* environment. In the final part, a distinction is made between the fabrication and the sculpturing of the human in an educational philosophical perspective.

Keywords: Frankenstein; myth; education; Philosophy of education; fabrication; sculpturing.

REFERÊNCIAS

a) Edições do *Frankenstein*

SHELLEY, M. *Frankenstein. The 1818 Text. Contents. Nineteenth-Century Responses. Modern Criticism*. New York: W. EW. Norton & Company, 1996.

_____. *Frankenstein or the modern Prometheus*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

- _____. **Frankenstein or the modern Prometheus: the 1818 text.** Oxford: Oxford University Press, 1998a.
- _____. **Frankenstein or the modern Prometheus.** London: Wordsworth, 1999.
- _____. **Frankenstein or the modern Prometheus.** London: Penguin Classics, 2003.
- _____. **Frankenstein Galvanized: the 1818 text plus analysis and commentary.** Milton Keynes: Red Rattle Books, 2012.

b) Outras obras

- ARAÚJO, A. F. Da metáfora da “modelagem” ao mito de Pigmalião em educação: considerações em torno de uma filosofia do imaginário educacional. In: _____.; ARAÚJO, J. Machado. (Org.) **História, educação e imaginário.** Braga: Centro de Investigação em Educação: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2007, p. 69-82. (Cadernos CIED)
- BACHELARD, Gaston. **La psychanalyse du feu.** Paris: Gallimard, 1985.
- BERNHEIM, Cath. **Mary Shelley: uma biografia da autora de Frankenstein.** Tradução : José Alfaro. Lisboa :Antígona, 2014.
- BERTHIN, Christine. Frankenstein ou le Prométhée moderne. In: **L’humain etl’inhumain.** Paris: Belin, 1997, p. 97-165.
- CARTER, Ronald; McRae, John. **The Penguin Guide to English Literature: Britain and Ireland.** London: Penguin Books, 1996.
- CHARBONNEL, Nanine. **La Tâche Aveugle : Philosophie du Modèle. T. III.** Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1993.
- DUCHEMIN, Jacqueline. **Prométhée: histoire du mythe, de ses origines orientales à ses incarnations modernes.** Paris: Les Belles Lettres, 1974.
- DUPERRAY, Max. Un héritage interprété: Frankenstein au feu prométhéen. In: Gilles Menegaldo. (Dirigé par). **Frankenstein.** Paris: Autrement, 1998, p. 62-75.
- DURAND, Gilbert. Pérennité, dérivations et usure du mythe. In: CHAUVIN, Danièle. (Textes réunis par). **Champs de l’imaginaire.** Grenoble: Ellug, 1996, p. 81-107.
- FLORESCU, Radu; CAZACU, Matei . **Frankenstein.** Paris: Tallandier.
- GUAL, Carlos García. **Diccionario de mitos.** Madrid: Siglo XXI, 2011.
- HAINING, Peter (Ed.).**The Frankenstein Omnibus.** London: Bounty Books, 2002.
- HAMELINE, Daniel. **L’éducation, ses images et son propos.** Paris: ESF, 1986.
- HAY, Daisy. **Young Romantics: the Shelleys, Byron and other entangled lives.** London: Bloomsbury, 2010.
- HINDLE, Maurice. Introduction and notes. In: Mary Shelley. **Frankenstein or the Modern Prometheus.** London: Penguin Classics, 2003, p VII-LLXIII.
- HITCHCOCK, Susan Tyler. **Frankenstein: as muitas faces de um monstro.** Tradução: Henrique A. R. Monteiro. São Paulo: Larousse, 2010.
- JANSSON, Siv. Introduction and notes. In: Mary Shelly. Frankenstein or the modern Prometheus. London: Wordsworth, 1999, p. 7-25.

- JOSEPH, M. K. Introduction and notes. In: Mary Shelley. *Frankenstein or the modern Prometheus*. Oxford: Oxford University Press, 1998, p. 5-20.
- LECERCLE, Jean-Jacques. *Frankenstein: mythe et philosophie*. Paris: PUF, 1988.
- _____. Le monstre de Frankenstein n'avait pas de carte d'identité. In : Gilles Menegaldo. (Dirigé par). *Frankenstein*. Paris: Éditions Autrement, 1998, p. 77-87.
- LECOURT, D. **Prométhée, Faust, Frankenstein : fondements imaginaires de l'éthique**. Paris: Synthélabo, 1996.
- LÉVY, M. Unde hoc monstrum? In: MENEGALDO, G. (Dirigé par). **Frankenstein**. Paris: Éditions Autrement, 1998, p. 11-15.
- MEIRIEU, P. **Frankenstein pédagogue**. Paris: ESF, 1996.
- MELLOR, A. K. **Mary Shelley: her life. her fiction. her monsters**. London: Routledge, 1998.
- MENALGO, G. Le monstre court toujours... In : MENEGALDO, G. (Dirigé par). **Frankenstein**. Paris: Éditions Autrement, 1998, p. 16-61.
- REBOUL, O. (1989). Les Valeurs de L'Éducation. In : JACOB, A. (Vol.I dirigé par). **L'Univers Philosophique**. 2^e éd. Paris: PUF, 1991, p. 197-202.
- PLOTIN, **Ennéades**. Trad. par Émile Bréhier. T. I. Paris: Les Belles Lettres, 1954.
- ROBINEAU-WEBER, Anne-Gaëlle. Frankenstein ou l'homme fabriqué. In: BRUNEL, P. (Sous la dir.). **L'Homme artificiel**. Paris: Didier Erudition/CNED, 1999, p. 203-241.
- _____. Frankenstein. In : BRUNEL, P. ; VION-DURY, J. (Sous la dir. de). **Dictionnaire des Mythes du Fantastique**. Limoges: Pulim, 2003, p. 139-144.
- SÉCHAN, L. **Le mythe de Prométhée**. 2^e éd. Paris: PUF, 1985.
- SCHOR, E. (Ed.). **The Cambridge Companion to Mary Shelley**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi**. Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes et al. Recife: Massangana, 2010.
- TROUSSON, R. **Le thème de Prométhée dans la littérature européenne**. 2^e éd. Genève: Droz , 1967.
- _____. Prométhée. In: Pierre Brunel. (Sous la dir. de). **Dictionnaire des Mythes Littéraires**. Monaco: Rocher/Jean Paul Bertrand, 1988, p. 1139-1153.
- WORDSWORTH, W.; COLERIDGE, S. T. **Lyrical Ballads and Other Poems**. London: Wordsworth, 2003.
- VIERHAUS, R. Bildung. In: BRUNNER, O. B.; WERNER, C.; Reinhard Koselleck. (Eds). **Geschichtliche Grundbegriffe: historisches lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland**. Stuttgart: Klett-Cotta, 1972. p. 508-551. v. 1 (A-D).